



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Marilene de Sena e Silva

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARILENE DE SENA E SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra.

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Silva, Marilene de Sena e

S586g

Gestão Democrática e Qualidade de Ensino nas Escolas Municipais de Manaus/Marilene de Sena e Silva. Manaus: UFAM, 2008.

101 f.; com il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2008.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra.

1. Políticas Públicas 2. Gestão Democrática 3. Qualidade de Ensino 4. Participação I. Bezerra, Aldenice Alves II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDD 372.98113

MARILENE DE SENA E SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO NAS  
ESCOLAS MUNICIPAIS DE MANAUS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra.

Aprovado em 10/11/2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel de Medeiros Valle – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Prof. Dr. Jorge Gregório da Silva – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

## DEDICATÓRIA

*À minha querida mãe, (in memoriam) por ter sido a minha melhor amiga e incentivadora;*

*Ao meu amado pai, por me compreender e ajudar quando mais precisei;*

*Aos meus filhos queridos e amados João Gustavo e Felipe Augusto, fontes do amor de Deus a mim;*

*Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos pela eterna amizade;*

*À queridíssima Beatriz (filha de minha sobrinha Nathale) que nasceu para alegrar e inspirar minha vida, como um presente de Deus;*

*À todos os professores que labutam por uma educação de qualidade;*

*Ao meu querido e inesquecível amigo Affimar Cabo Verde (in memoriam) pelo incentivo e eterna amizade;*

*Ao amigo Leno José com gratidão e admiração.*

## AGRADECIMENTOS

*Ao Senhor meu Deus, por me conceder a bênção de chegar até aqui, por ter me acompanhado e suprido as minhas limitações e dificuldades e por não me abandonar nos momentos mais difíceis: a Ele seja dada toda honra e toda glória!*

*À minha família pelo incentivo e apoio.*

*À amada Igreja Batista de Constantinópolis pelas orações.*

*À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra, pela paciência, pelo profissionalismo, pelo incentivo, pela segurança, pela simplicidade de uma verdadeira educadora e por ac reditar na realização desse estudo: toda minha gratidão e admiração!*

*Ao Prof.<sup>o</sup> Dr. Jorge Gregório da Silva pela força, incentivo e prontidão durante todo o curso: o meu sincero agradecimento e eterna amizade.*

*Às amigas: Guilhermina de Melo Terra e Sueli Moraes pelo incentivo, ajuda e amor nas horas que muito precisei.*

*À todos os professores do Programa de Mestrado que contribuíram para a minha formação.*

*Aos meus colegas da Turma 2006 do Mestrado pelo companheirismo e ajuda mútua.*

*Aos queridos técnico-administrativos da Secretaria do PPGE/FACED pelo tratamento gentil e amigável, possibilitando a chance de muitos momentos de trabalho e inspiração na sala de estudo.*

*A Universidade Federal do Amazonas pela possibilidade de crescimento.*

*Agradeço.*

*“Bem-aventurado o homem que encontra a sabedoria, e o homem que adquire conhecimento, pois ela é mais proveitosa do que a prata, e dá mais lucro do que o ouro; o temor do Senhor é o princípio da sabedoria, e o conhecimento do Santo é prudência”*  
*(Provérbios 3:13-14; 9:10).*

## RESUMO

A dissertação intitulada: Gestão democrática e qualidade de ensino nas escolas municipais de Manaus tem como objetivo geral: Analisar como as escolas da Rede do Ensino Municipal de Manaus (Distrito Leste I) estão desenvolvendo os princípios de autonomia, participação e cooperação no exercício da gestão escolar, tendo em vista o que estabelece o Art. 206 da Constituição Federal (1988) e que foi regulamentado pela LDBEN nº 9394/96 (Art. 14) que traz em seu texto a gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia do padrão de qualidade do ensino. Tem como objetivos específicos: Verificar que concepções são atribuídas para criar melhores condições que contribuam para mudanças na qualidade do ensino em termos de descentralização no âmbito escolar. Verificar os resultados da gestão democrática, como processo que fortalece a escola em busca de sua autonomia político-pedagógica, a qual torna-se condição indispensável para promover a participação visando a qualidade do ensino e a construção da cidadania dos estudantes. As abordagens metodológicas empregadas foram: a) pesquisa bibliográfica b) pesquisa documental e c) pesquisa de campo. O método empregado foi o histórico-crítico numa abordagem quanti-qualitativa. Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas aos gestores, pedagogos e professores e questionários aplicados aos alunos, pais e funcionários. A pesquisa teve como áreas de investigação as escolas de ensino fundamental “VIDA” e “LUZ”, localizadas na Zona Leste da Cidade de Manaus. Os dados foram relatados e discutidos no capítulo III deste trabalho, cujos resultados revelam que já existem fortes indícios da prática da gestão democrática nas escolas pesquisadas, porém, a participação da população (um dos eixos principais no exercício da gestão democrática), ainda é limitada, tendo em vista que a população não participou da escolha dos Diretores - PROSED- um exercício educativo da cidadania. Estas e outras questões, têm como resultado final a dificuldade de operar mudanças qualitativas e verdadeiramente comprometidas com a democratização da escola pública. É um estudo que busca desvendar a possibilidade de a Gestão Democrática se tornar um veículo que vai além de uma simples declaração de intenção, para se transformar em um instrumento de transmissão de conteúdos escolares que viabilizem uma educação de qualidade social. Trata-se de investigar a existência da possibilidade de interação entre a família e a escola na transmissão do conhecimento sistematizado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão; Gestão Democrática; Participação; Autonomia; Descentralização; Qualidade de ensino.

## ABSTRACT

The dissertation entitled: Management and democratic quality of education in municipal schools of Manaus has the overall objective: To analyze how the schools of the Network of Education Hall of Manaus (East District I) are developing the principles of autonomy, participation and cooperation in the performance of management school with a view to establishing the Art 206 of the Constitution (1988) and was regulated by the LDBEN. 9394/96 (par 14) in his text that brings the democratic management of public education and the importance of ensuring the standard of quality education. Its specific objectives: Check that conceptions are allocated to create better conditions that contribute to changes in the quality of education in terms of decentralization in school. Check the results of democratic management, as a process that strengthens the school in search of their political and educational autonomy, which becomes a prerequisite for participation aimed at promoting the quality of education and the construction of the citizenship of students. The methodological approaches employed were: a) research literature b) documentary research and c) field research. The method employed was the historical-critical approach in a quantity of quality. Data were collected through semi-structured to managers, educators and teachers and questionnaires applied to students, parents and officials. The search was to research areas of basic education schools "LIFE" and "Light", located in the East of the City of Manaus. The data were reported and discussed in Chapter III of this study, whose results show that there are already strong indications from the practice of democratic management in schools surveyed, however, the participation of the population (one of the axes in the exercise of democratic management), is still limited In order that the population did not attend the choice of Directors PROSED-a-year education for citizenship. These and other issues, have the final result of the difficulty of operating qualitative changes and truly committed to the democratization of public school. It is a study that seeks to uncover the possibility of Democratic Management becomes a vehicle that goes beyond a simple statement of intent, to grow into an instrument of transmission of content to afford a school education by social. It is to investigate the existence of interaction between family and school in the transmission of knowledge systematized.

**KEY-WORDS:** Management; Democratic Management; Participation; Autonomy; Decentralization; Quality of Teaching.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Gráfico Demonstrativo dos Resultados Gerais .....	89
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Função e nº de Atores Entrevistados .....	22
Quadro 2 – Função e nº de Atores que responderam Questionários.....	22
Quadro 3 – Função e nº de Atores Entrevistados .....	22
Quadro 4 – Função e nº de Atores que responderam Questionários.....	22
Quadro 5 – Entrevistas Aplicadas aos Gestores.....	86
Quadro 6 – Entrevistas Aplicadas aos Professores.....	87
Quadro 7 – Entrevista Aplicada aos Pedagogos.....	87
Quadro 8 – Questionário Aplicado aos Funcionários.....	88
Quadro 9 – Questionário Aplicados aos Pais e/ou Responsáveis dos Alunos... ..	88
Quadro 10 – Questionário Aplicado aos Alunos.....	89

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Problemas que influenciam na qualidade de ensino .....	66
---	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>O Problema</b> .....	15
<b>Justificativa</b> .....	16
<b>Questões Norteadoras</b> .....	17
<b>Objetivos</b> .....	18
<b>Procedimentos Metodológicos</b> .....	18
<b>Organização e Estrutura do Trabalho</b> .....	20
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 – CONCEPÇÕES DO ESTADO MODERNO</b> .....	25
1.1 – <b>A Educação na Era Pós-Moderna</b> .....	28
1.2 – <b>Estado Máximo e Estado Mínimo</b> .....	32
1.3 – <b>Globalização e Capitalismo</b> .....	33
1.4 – <b>Educação e Neoliberalismo</b> .....	38
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	43
2.1 – <b>Participação, Cooperação e Autonomia</b> .....	46
2.2 – <b>A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado segundo Louis Althusser e a Escola Unitária no Pensamento de Gramsci</b> .....	51
2.3 – <b>A Escola Pública e a Qualidade do Ensino</b> .....	58
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	69
3.1 – <b>Caracterização das Escolas</b> .....	71
3.1.1 – <b>Escola “VIDA”</b> .....	71
3.1.2 – <b>Escola “LUZ”</b> .....	71
3.2 – <b>Análise e Interpretação dos Resultados</b> .....	72
3.2.1 – <b>Análise Descritiva</b> .....	72
3.3 – <b>As Práticas da Gestão nas Escolas Pesquisadas</b> .....	75
3.3.1 – <b>Percepção dos Professores sobre a Prática da Gestão Escolar</b> .....	75
3.3.2 – <b>Percepção dos Pedagogos sobre a Prática da Gestão Escolar</b> .....	78
3.3.3 – <b>Percepção dos Pais e Alunos sobre a Prática Escolar</b> .....	78
3.3.4 – <b>Percepção dos Funcionários sobre a Prática da Gestão Escolar</b> .....	79
3.4.5 – <b>Percepção dos Diretores sobre a Prática da Gestão Escolar</b> .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	90
<b>ANEXOS</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

A gestão da escola pública vem experimentando, nos últimos anos, transformações profundas jamais evidenciadas anteriormente na história da educação brasileira. Essas mudanças têm produzido avanços significativos, como um maior envolvimento da comunidade escolar nas decisões inerentes ao cotidiano da escola, escolha de diretores em alguns Estados da Federação Brasileira, implantação de conselhos escolares com poder deliberativo e decisório e controle por parte da escola dos recursos financeiros.

Verifica-se, assim, o surgimento de uma nova cultura na sociedade e na educação, mas que ainda encontra diversos obstáculos para sua praticidade em virtude dos dirigentes políticos neoliberais dificultarem a concretização de uma verdadeira participação, em razão de tal ato ir de encontro com suas práticas de dominação da classe trabalhadora.

Bastos (2001, p. 9) nos mostra, desta forma, a dualidade das ações entre trabalhadores/sociedade e os dirigentes políticos na construção/inviabilização da escola pública de qualidade. Assim critica o autor:

Para a sociedade, e para trabalhadores em educação, a democracia da e na escola é o único caminho para reconstruir a escola pública de qualidade. Os dirigentes políticos não negam teoricamente esse caminho, mas na prática, apresentam um projeto de gestão de acordo com a agenda neoliberal, inviabilizando a reconstrução de uma escola pública de qualidade para todos.

Constata-se que neste cenário, pais, professores, funcionários, alunos e comunidade passam a enfrentar um verdadeiro dilema: de um lado a exigência de uma participação efetiva de todos para que a escola funcione, e do outro, imposições das secretarias com normas, métodos, processos e técnicas administrativas como pré-requisitos para o repasse de verbas para a manutenção das escolas.

Nesse antagonismo entre os interesses da classe dominante e a especificidade da ação educativa transformadora, a administração escolar atua quase como dividida em atender os interesses de uns ou dos outros, tornando -se assim um instrumento de manipulação política a serviço da dominação.

Se a Administração Escolar estiver verdadeiramente comprometida com a transformação social, se estiver articulada com o interesse da maioria da população, ela deve romper com esse discurso da classe dominante e assumir um papel de transformação social.

Paro (1986, p. 149 e 150), afirma que:

A escola assume um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da Administração Escolar, entre nós, revela -se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas ao nível do discurso.

Portanto, é necessário quebrar esse encanto do discurso desvinculado da prática. Se a escola realmente se encontra a serviço da comunidade na qual está inserida, ela precisa transformar-se em um local aberto, tanto para a produção das relações interpessoais como também para as contradições, pois é em torno dessa dinâmica que irão fluir todas as discussões e decisões.

Isto significa que a gestão democrática da escola implica que a comunidade e os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas fiscalizadores ou menos receptores dos serviços educacionais.

## **O Problema**

Sabemos que a educação está em crise. Transformada por revoluções científicas e tecnológicas num instrumento para adaptar os indivíduos a um mercado globalizado, desviou -se de seus princípios originais de formação de indivíduos capazes de conviver em sociedade.

Desta forma, procuramos investigar os avanços ou retrocessos ocorridos no interior de cada escola pesquisada, sabendo que a democratização da gestão da escola constitui -se numa das tendências atuais mais fortes do sistema educacional, o qual vivenciou um período muito longo de autoritarismo, onde o poder de decisão ficava sempre nas mãos do chefe e isso criou raízes profundas em nossas formas de tomada de decisão.

Aprendemos a decidir sempre hierarquicamente, esperando que a palavra final seja dada pelo superior, sem passar antes por uma ampla discussão em que cada membro possa dar sua contribuição e assim a decisão ser coletiva. Neste sentido, procuramos investigar questões como:

- Quais são os aspectos do desenvolvimento do fracasso ou do sucesso da gestão escolar e da qualidade do ensino a nível local, incluindo as dimensões pedagógica, organizacional e política?

A forma de decisão hierarquizada está impregnada nas mentes dos atores que fazem o cotidiano escolar. Por que falar de Gestão Democrática na escola pública? Ela certamente não solucionará todos os problemas, mas há razões teóricas e experimentais para crer que ela é um condicionante imprescindível da qualidade do ensino.

A gestão democrática da escola exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os atores da comunidade escolar. O que se sabe da estrutura pedagógica? Que tipo de gestão está sendo praticado?

O patrimonialismo, o clientelismo e a burocracia enraizados no sistema político, continuam emperrando as transformações necessárias à gestão da educação. Não é a escola um lugar privilegiado para a construção do conhecimento e o eixo básico das relações humanas, que visa a formação de indivíduos participativos e criativos? Por que então, legitimam-se no decorrer da educação brasileira, traumas antigos em que a sociedade se mostra fragilizada, com medo, sem liberdade de se expressar e cede covardemente lugar às ideologias?

Neste contexto, o uso da autoridade dentro de uma gestão educacional, deve ter o cuidado de não se estender a um modelo vertical, devendo essencialmente privilegiar as relações horizontais entre seus atores, mediando as discussões, as trocas de idéias, legitimando assim, verdadeiras ações democráticas.

## **Justificativa**

Esta pesquisa justifica-se pela importância que representa na compreensão de como a gestão democrática e a qualidade do ensino vêm se desenvolvendo e ocupando espaço nas discussões voltadas para a educação no âmbito das escolas da Rede Municipal do Ensino de Manaus.

O interesse pela temática deu-se em virtude do convívio que tivemos, durante alguns anos dentro de escolas públicas, como professora, inserida na luta da categoria de docentes que esperam por dias melhores, nos quais se possa falar mais, participar e contribuir numa ação verdadeiramente democrática, o que tornou-se sonho para muitos educadores, num anseio de ver salas de aulas apropriadas e bem equipadas, professores melhor preparados, ações descentralizadas dentro das escolas, alto rendimento dos alunos e baixo nível de evasão escolar, e outras conquistas.

Dessa forma, o objetivo deste estudo é conhecer como as escolas da Rede Municipal de Ensino de Manaus estão desenvolvendo os princípios de autonomia, cooperação e participação no exercício da gestão escolar, tendo em vista o que estabelece o Art. 206 - VI da Constituição Federal de 1988, que traz em seu texto a gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia do padrão de qualidade do ensino.

Pretendemos, através desta pesquisa, possibilitar aos profissionais da educação, à sociedade e a outros segmentos sociais, conhecer uma *amostra* de trabalho participativo/democrático, levando as escolas do ensino público municipal, serem consideradas referência nacional, enfatizando a prática da gestão escolar democrática, visando uma excelente qualidade de ensino.

Outrossim, esta pesquisa não esgota a temática, mas contribui para que estudiosos se interessem em realizar estudos neste campo, enriquecendo, assim, os estudos relacionados à gestão democrática, e a busca da qualidade do ensino.

## **Questões Norteadoras**

Para o estudo foram elencadas as seguintes questões de análise:

1. Como as escolas da Rede do Ensino Municipal de Manaus (Distrito Leste I) estão desenvolvendo os princípios de autonomia, cooperação e participação no exercício da gestão escolar, tendo em vista o que estabelece o Art. 206 da Constituição Federal (1988) e foi legalizado pela LDBEN n.º 9394/96 (Art. 14) que traz em seu texto a gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia de padrão da qualidade do ensino?

2. Que concepções<sup>1</sup> são atribuídas para criar melhores condições que contribuam para gerar mudanças na qualidade do ensino e na descentralização no âmbito escolar?
3. Quais os resultados da gestão democrática como processo que fortalece a escola em busca de sua autonomia político-pedagógica, a qual se torna condição indispensável para promover a participação, visando à qualidade do ensino e à construção da cidadania dos estudantes?

Com o intuito de buscarmos respostas às perguntas acima é que nos propusemos a desenvolver o presente trabalho com os objetivos a seguir:

## **Objetivos**

### **- Geral**

- ✓ Analisar como as escolas da Rede do Ensino Municipal de Manaus (Distrito Leste I) estão desenvolvendo os princípios de autonomia, cooperação e participação no exercício da gestão escolar, tendo em vista o que estabelece o Art. 206 da Constituição Federal (1988) e foi legalizado pela LDBEN n.º 9394/96 (Art. 14) que traz em seu texto a gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia do padrão de qualidade do ensino;

### **- Específicos**

- ✓ Verificar que concepções são atribuídas para criar melhores condições que contribuam para gerar mudanças na qualidade do ensino em termos de descentralização no âmbito escolar;
- ✓ Verificar os resultados da gestão democrática, como processo que fortalece a escola em busca de sua autonomia político-pedagógica, a qual torna-se condição indispensável para promover a participação visando à qualidade do ensino e a construção da cidadania dos estudantes.

---

<sup>1</sup> As concepções aqui mencionadas referem-se aos pressupostos que serão trabalhados nesta pesquisa, que são: autonomia, cooperação e participação, os quais são determinantes imprescindíveis da Gestão Democrática.

## Procedimentos Metodológicos

Para desenvolver a presente pesquisa utilizamos os princípios do método histórico-crítico, numa abordagem qualitativa. Embora reconhecendo não só a existência, mas também a importância dos princípios fundados na metafísica, optou-se pelo método em questão por ser a orientação que melhor nos ajudou a refletir sobre o problema pesquisado.

Sabemos que a ciência e sua evolução dependem da pesquisa, assim como a metodologia é imprescindível para que esta seja efetivada. Por isso mesmo Chizzotti (1996, p. 11) afirma que:

Para esta atividade o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida.

Por outro lado, sabemos que em toda e qualquer pesquisa, o seu objeto é quem discrimina a metodologia a ser usada, cabendo ao pesquisador selecionar de maneira mais adequada às técnicas e os instrumentos de coleta de dados para sua efetivação.

Diante de tal reflexão, o estudo em foco concretizou-se como sendo uma pesquisa descritiva-analítica, acrescida do trabalho de campo. Neste sentido, tornou-se indispensável a articulação entre a investigação bibliográfica, feita num primeiro momento e a realidade empírica constatada, fundamental para que o estudo fosse de fato analítico-reflexivo.

Consideramos também, a importância dos princípios teóricos do método histórico-crítico, pois sua postura muito nos auxiliou sobre a investigação dos problemas apresentados. Como bem nos fala Minayo (1999, p. 24–25):

A dialética pensa a relação de quantidade como uma das qualidades dos fatos e dos fenômenos. Busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e a exterioridade como constitutivos dos fenômenos [...] Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social; entre o pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais representam.

Neste estudo, optamos pelas seguintes abordagens metodológicas:

a) Pesquisa bibliográfica – b) pesquisa documental e c) pesquisa de campo.

Os dados referentes à prática da gestão escolar e da qualidade de ensino foram coletados através da observação participativa e sistemática, aplicação de entrevistas semi-

estruturadas aos gestores, pedagogos e professores e questionários com perguntas fechadas aos alunos, pais e funcionários das respectivas escolas.

A observação participativa facilita uma real atuação do pesquisador com a comunidade ou grupo, mesmo porque o pesquisador se junta ao grupo, ficando tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando. A observação sistemática ocorrerá por realizar-se em situações controladas<sup>2</sup>, visando a responder a objetivos preestabelecidos (LAKATOS e MARCONI, 1991).

A utilização da entrevista semi-estruturada na pesquisa representa, segundo Menga e André (1986) um dos instrumentos básicos para a coleta de dados permitindo captar a imediata e correta informação desejada (roteiro em anexo). Deste modo, o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. As perguntas previamente formuladas possibilitam ao entrevistador um caminho para não perder o objeto de estudo, ao mesmo tempo facilita ao entrevistado ficar à vontade para fazer seu depoimento.

A utilização do questionário com perguntas fechadas constitui uma coleta de dados em séries ordenadas de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. O questionário, por conter perguntas fechadas e padronizadas (isto é, uma para cada tipo de sujeito da análise), oferece à pesquisa a vantagem de realizar a codificação e tabulação das respostas, possibilitando fazer comparações com outros dados referentes ao tema estudado (LAKATOS e MARCONI, 1994, p. 201).

A pesquisa foi realizada em duas Escolas do Distrito Leste I, as quais para efeito deste estudo foram denominadas: Escola “VIDA” e Escola “LUZ”, ambas situadas no bairro do Mauzinho, na Cidade de Manaus. A pesquisa insere-se dentro dos padrões da linha 2 do Programa de Mestrado em Educação: “Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional”.

Foram entrevistadas 36 (trinta e seis) pessoas, sendo: 02 (dois) gestores; 03 (três) pedagogos; 08 (oito) professores; 12 (doze) alunos; 05 (cinco) pais/representantes da comunidade e 06 (seis) funcionários das escolas, distribuídos de acordo com os quadros 1,2,3 e 4 abaixo:

---

<sup>2</sup> Quando nos referimos a “situações controladas”, nos apoiamos em planejamentos previamente estudados, com datas e horas marcadas nas escolas pesquisadas, seguindo o calendário que foi apresentado aos gestores com antecedência a fim de não ser inconveniente e atrapalhar o planejamento das escolas (Ver anexos A e B).

### Escola “Vida”

#### Quadro 1

##### Função e nº de Atores Entrevistados

CARGO OU FUNÇÃO	TURNO VESPERTINO	TURNO NOTURNO	TOTAL
Gestor*			01
Pedagogo(s)**	01	--	01
Professores	02	02	04

Fonte: Levantamento junto à escola pesquisada, em março de 2008.

\*O Gestor atua em todos os turnos da Escola.

\*\* O pedagogo atua nos turnos vespertino e noturno.

### Escola “Vida”

#### Quadro 2

##### Função e nº de Atores que responderam Questionários

Alunos	03	03	06
Funcionários	02	01	03
Pais/Representantes Comunidade	02	01	03
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>18</b>

Fonte: Levantamento junto à escola pesquisada, em março de 2008.

### Escola “Luz”

#### Quadro 3

##### Função e nº de Atores Entrevistados

CARGO OU FUNÇÃO	TURNO VESPERTINO	TURNO NOTURNO	TOTAL
Gestor*			01
Pedagogo(s)**	01	01	02
Professores	02	02	04

Fonte: Levantamento junto à escola pesquisa da, março de 2008.

\*O Gestor atua em todos os turnos da Escola

\*\* O pedagogo atua nos turnos vespertino e noturno

### Escola “Luz”

#### Quadro 4

##### Função e nº de Atores que responderam Questionários

Alunos	03	03	06
Funcionários	02	01	03
Pais/Representantes Comunidade	01	01	02
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>18</b>

Fonte: Levantamento junto à escola pesquisada, março de 2008.

## **Organização e Estrutura do Trabalho**

O resultado desta pesquisa foi apresentado em três capítulos subseqüentes a uma introdução sobre a temática. Na introdução constaram itens imprescindíveis à sua constituição: delimitação do problema, relevância do tema (justificativa), questões norteadoras, objetivos (geral e específicos), procedimentos metodológicos, organização e estrutura do trabalho.

Quanto ao primeiro capítulo foram abordadas “As concepções do Estado Moderno ” na tentativa de analisar o papel do Estado numa breve discussão histórica da educação, desde os primórdios até os dias de hoje, enfatizando tópicos, como: A Educação na Era Pós - Moderna; Estado Máximo e Estado Mínimo; Globalização e Capitalismo e Educação e Neoliberalismo. Estas questões foram abordadas para que houvesse melhor base teórica que fundamentasse o objeto de estudo desta pesquisa.

O segundo capítulo trata da “Gestão Democrática da Escola Pública”, como uma proposta inovadora para as escolas, no qual situa-se o processo democrático numa perspectiva participativa e descentralizada; A Autonomia da Escola Pública, pressuposto muito discutido atualmente dentro da temática em questão por ser fator importante no processo político educacional; A Escola como Aparelho Ideológico do Estado (Segundo Louis Althusser), que analisa a escola como reguladora social de grande importância, na qual se inclui, através do seu programa, a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Analisando também a visão de Gramsci, que completa o pensamento de Althusser, atribuindo à escola e a outras instituições da sociedade civil a dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas e, por último, tratamos da Escola pública e a qualidade do ensino o que, tradicionalmente, apresenta-se como uma grande dificuldade dentro do contexto político-educacional, ao mesmo tempo em que se apresenta como um grande desafio para a educação nos dias de hoje.

Os dados foram relatados e discutidos no capítulo III deste trabalho, cujos resultados revelam que já existem fortes indícios da prática da gestão democrática nas escolas pesquisadas, porém, a participação da população (um dos eixos principais no exercício da gestão democrática), ainda é limitada, tendo em vista que a população não participou da escolha dos Diretores- PROSED- um exercício educativo da cidadania. Estas e outras questões, têm como resultado final a dificuldade de operar mudanças qualitativas e verdadeiramente comprometidas com a democratização da escola pública. É um estudo que

busca desvendar a possibilidade de a Gestão Democrática se tornar um veículo que vai além de uma simples declaração de intenção, para se transformar em um instrumento de transmissão de conteúdos escolares que viabilizem uma educação de qualidade social. Trata-se de investigar a existência da possibilidade de interação entre a família e a escola na transmissão do conhecimento sistematizado, percebendo a educação não apenas como um fator do capital humano, mas também como um instrumento de humanização, que vai além do humanitarismo populista, tão comum nas ações dos governos, materializado no experimentalismo pedagógico e nos projetos de cunho puramente eleitoreiro.

## CAPÍTULO I

### 1 – CONCEPÇÕES DO ESTADO MODERNO E EDUCAÇÃO

Considerando o propósito deste estudo, este capítulo aborda breve discussão sobre “As concepções do Estado moderno e educação”, tais como : A educação na era pós-moderna; Estado máximo e Estado mínimo; Globalização e capitalismo; Educação e Neoliberalismo, fundamentando a análise em estudos e obras de importantes pesquisadores da área de educação, políticas públicas, sociologia e filosofia.

Para compreendermos a política educacional do Estado Moderno, faz -se necessário sabermos que é no final do Império e no começo da República que se delineiam os primeiros traços embrionários de uma política educacional estatal. Porém, o Estado, que só foi instaurado no país após a Revolução de Trinta, é sustentado por uma coligação heterogênea da classe dominante (FREITAG, 1986).

Como expressão e mediação dessa coligação, sua visão não pode ser senão heterogênea. A sua especificidade será, pois, o compromisso, dada a heterogeneidade sustentadora do poder e sua peculiaridade nessa época. Além disso, há a presença das classes populares, cujos anseios devem ser levados em consideração. Segundo Cury (1984, p. 99):

A leitura dos discursos da época, as exposições de motivos quanto à reforma do ensino nos dão um referencial capaz de levantar os pressupostos que sustentam a visão do Estado e algumas de suas peculiaridades. Esta peculiaridade se revelará no papel de “tutor da nação” que o Estado se auto -aplica, visando sanar os desvios da sociedade.

Portanto, nesta perspectiva, o fortalecimento das instituições (Igrejas, escolas, família, sistema político, diferentes partidos políticos, a imprensa, o rádio, os esportes, a cultura em geral, o setor jurídico, o exército, os tribunais, o governo, e outros) da sociedade política

decorria da importância que os aparelhos jurídicos e repressivos do Estado adquiriam como mediadores do processo econômico. O mundo aqui é visto como estando em crise. Esta crise tem dois fatores explicativos. O primeiro é a situação de movimento e mudanças que o caracterizam em todos os setores da vida social e individual. O segundo é a incapacidade de certos governos que assumem o Estado, em visualizar a crise sob uma ótica inteligente. Estas situações novas exigiam soluções concretas e adequadas.

Tais mudanças são fruto de desenvolvimento das ciências experimentais que por sua vez desencadearam a revolução industrial na Europa. Cury (1984, p. 100), analisa essa revolução da seguinte maneira:

Esta revolução, por seu turno, gerou a democracia. Ela é a forma assumida pelo espírito que presidiu ao desenvolvimento das ciências e à revolução industrial. Ela pressupõe a governantes e governados a capacidade de dúvida, como meio de se adaptar à mutabilidade das novas situações.

Essa situação de mudança provocou a necessidade de ajustamento da mentalidade anterior às novas condições de vida, acarretou uma crise conatural ao processo de desenvolvimento das sociedades. Esta crise se fez sentir de modo especial nos sistemas de governo. A necessidade da conformação da nova ordem legal à nova ordem econômica, exige o papel centralizador do Estado que, impulsionado pelo interesse público, só nesse encontra limites ao seu poder de intervenção (FREITAG, 1986).

A intervenção do Estado como nova autoridade educacional, apoiado por outras instituições, nasce da democracia social, que vê na escola pública a grande oportunidade de abrir a todos, sem qualquer distinção ou discriminação, as portas do saber pragmático, pelo qual se importará uma “democracia de competência”.

Esta situação não significa que o Estado democrático, que preside no terreno político o desenvolvimento das ciências e da industrialização, deva ser absoluto. O regime democrático rejeita pontos de vista absolutos, bem como o desprezo dos valores espirituais e morais.

E assim, o verdadeiro poder é um poder que se demite em favor da competência, do pluralismo e da abertura. O impacto desses fenômenos não se fez esperar por trazer às escolas novas responsabilidades. Ela deve se transformar de acordo com as mudanças pelas quais vem passando a vida contemporânea. Estas mudanças na escola, deveriam começar pelos métodos de ensino e sua adequação às novas situações e experiências.

Até recentemente, a instrução visava transmitir soluções feitas e acabadas, porque na base do sistema de educação residia o pressuposto de que o mundo era intemporal, isto é, o

mesmo, imutável mundo do passado, tecido de experiências e de situações de cuja recorrência se constituíam o presente e o futuro. A humanidade, porém, verifica que começou para ela uma época de transformações e mudanças, as quais não são apenas as noções e os conceitos adquiridos, mas qualidades, hábitos, processos, atitudes e comportamentos capazes de inquirir, investigar, compreender e orientar no sentido de soluções novas, próprias e seguras.

Durante algum tempo o Estado seria o mediador dos conflitos existentes, respeitando o curso das opiniões reinantes, contudo, o Estado já se alimentava de uma ideologia autoritária. Tal ideologia, propôs o Estado como o agente tutelar da sociedade e vontade integradora da nação. Na análise de Gramsci “o Estado é uma dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção” (MOCHCOVITCH, 1988, P. 32) .

Nessa perspectiva, por algum tempo, o Estado desenvolveu também o papel de conciliador, afim de fazer retornar ao bom caminho da natureza, possíveis disfunções ou desvios existentes. Em especial, deve defender a nação das ideologias estranhas ao caráter nacional. O Estado percebe a importância da educação e sua dimensão política de inculcar a ideologia e prática educacionais que lhe convêm, especialmente a de impor a concepção da naturalidade na divisão do trabalho para a paz social.

No que se refere às políticas públicas, são aqui entendidas, segundo Gobert, Muller ( 1987, apud HOFLING, 2001 ) como o Estado em ação; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Na análise de Hofling (2001, p. 31): “As políticas sociais e a educação se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferências do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”.

Portanto, essas políticas assumem feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. Para Hofling (2001, p.31) o Estado Moderno, se caracteriza pelo Estado Capitalista e a política educacional se insere nesse contexto, entendido de maneira ampla, sem considerar definições mais apuradas do que seria este Estado: se democrático liberal ou se social democrático. Hofling (2001, p. 39), define a relação entre sociedade atual e o Estado da seguinte maneira:

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, a forma de utilização ou não dos canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder, a pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania.

Desta forma, o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos na esfera de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

A expectativa de confrontar a política educacional do Estado Moderno com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil – com relação ao que se concebe como Estado, Governo e Educação Pública – deve desempenhar importante papel, ao mesmo tempo em relação à estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos do que torná-lo competitivo frente à ordem mundial globalizada.

Na análise de Hofling (2001) um Estado de inspiração neoliberal, como bem se apresenta o Estado Moderno brasileiro, as ações e estratégias sociais governamentais, incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social, surge da necessidade de ação atenta da sociedade civil no controle das ações voltadas para a educação.

Educadores, de modo geral, precisam assumir sua identidade como trabalhadores culturais envolvidos na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida social numa busca incessante por dias melhores.

## **1.1 – A Educação na Era Pós-Moderna**

Estamos vivendo aquilo que alguns chamam de Terceira Revolução Industrial ou Revolução da Informática ou ainda, Revolução da Automação. O que transcorria antes era a transferência de funções manuais para as máquinas. Hoje, o que ocorre é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. A época Moderna se caracteriza por um processo baseado na indústria e na cidade. Além do mais, estamos vivendo na Era da Globalização da economia e das comunicações, como também numa época de acirramento das contradições inter e intra-povos e nações, época do ressurgimento do racismo e de certo triunfo do individualismo.

A modernização vislumbra a possibilidade do entendimento e da necessidade de se produzir interpretações que acompanhem as discontinuidades da modernidade produzidas pela grande rapidez e ritmo de mudança da vida moderna. Segundo Baudelaire (1963, p. 11) a

Modernidade “é o transitório, o fugidio, o contingente; é uma metade da arte, sendo a outra, o eterno e o imutável”.

O paradigma cultural da modernidade constitui-se entre o século XVI e finais do século XVIII coincidindo, aproximadamente, com a emergência do capitalismo enquanto modo de produção dominante nos países da Europa. Podemos distinguir três períodos neste processo. O primeiro, cobrindo todo o século XIX, o período do capitalismo liberal. O segundo começa no fim do século XIX e vai até o período após a Segunda Guerra Mundial, caracterizado pelo capitalismo organizado. O terceiro, que se inicia no final da década de sessenta, onde se observa o capitalismo desorganizado (SANTOS, 1995).

Sendo um projeto muito rico, a Modernidade é capaz, inclusive, de movimentos contraditórios e complexos que podem ser compreendidos a partir da interação de dois princípios gerais: o da regulação e o da emancipação. Cada um desses pilares, por sua vez, também é constituído pela articulação de três outros princípios secundários que se relacionam entre si.

O pilar da regulação é constituído pelos princípios do Estado (formulado por Hobbes), e do mercado (desenvolvido por Locke) e o da comunidade (presente na obra de Rousseau). Por sua vez, o pilar da emancipação seria formulado por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura; a racionalidade moral-prática da ética e do direito e a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica.

A racionalidade estético-expressiva articula-se, com o princípio da comunidade, onde se condensam as idéias de identidade e comunhão, intimamente relacionadas à contemplação estética. A racionalidade moral-prática conecta-se, preferencialmente, ao princípio do Estado, e a racionalidade cognitivo-instrumental corresponde-se ao princípio de mercado, principalmente porque nele se condensam idéias de individualidade e concorrência - centrais ao desenvolvimento da técnica - como pela conversão da ciência numa força produtiva a partir do século XVIII.

A partir da articulação desses princípios entre si e da proposta de maximização das potencialidades inerentes a cada um deles, a Modernidade construiu um ambicioso e revolucionário projeto cultural, que buscou transformar a face da terra pela fé na ciência e na técnica aplicada às forças produtivas; nas relações liberais de mercado como capazes de implementar um Estado justo e próspero na positividade do progresso e na constante renovação e superação.

Harvey (1992) afirma que: “ser moderno, é encontrar -se num ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, transformação de si e do mundo - e, ao mesmo tempo, que ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos”.

O que se pode observar nos estudos sobre a Modernidade é que, ao invés dos princípios coexistirem harmoniosamente, eles se sobrepõem uns aos outros, levando o processo a um desequilíbrio. No período do capitalismo liberal, houve um desenvolvimento sem precedentes do princípio do mercado, atrofiando o princípio da comunidade e pressionando o Estado a uma reavaliação de seu papel.

Assim, o princípio de comunidade, como o formulado por Rousseau, na opinião de Santos (1995), baseado na igualdade entre os homens e na organização soberana da sociedade, reduziu-se a um complexo jogo de interesses particulares organizados dentro de um conceito empobrecido de sociedade civil, manipulado pelas forças de mercado.

No domínio do princípio da emancipação, observamos a elitização da cultura, conjugada à idéia da existência e valorização de uma cultura nacional. Também houve a conversão da ciência numa força produtiva estreitamente vinculada e a serviço do mercado.

Assim, os vários princípios interagindo entre si não foram capazes de cumprir com as propostas modernas que visavam, entre outros objetivos, a prosperidade social a partir do desenvolvimento da técnica, da ciência aplicada e do livre mercado. Se por um lado a ciência e a técnica avançaram, talvez, além do esperado, a contrapartida de prosperidade social e cultural não se concretizou (HARVEY, 1992).

Avaliar se esses objetivos ainda são pertinentes e se a Modernidade ainda tem condições de cumpri-los é uma tarefa árdua que necessita ser feita, para que se possa compreender a existência, configuração e, mesmo, necessidade de um novo paradigma dito Pós-Moderno. A época em que vivemos, chamada por alguns de Pós -Modernidade, é vista pela maioria dos autores nacionais e internacionais, como a época das incertezas, das fragmentações, das desconstruções, do vazio, do niilismo<sup>3</sup>

Na opinião de Gadotti (1994), estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui, para nós, num ato pedagógico essencial na construção da Educação do futuro. Há os que acreditam que o socialismo e a utopia morreram, que a luta de classe desapareceu. Mas não foi bem o socialismo e a utopia que morreram e o capitalismo que triunfou. O que foi derrotada foi certa moldura do socialismo.

---

<sup>3</sup> Nihilismo- doutrina pela qual o progresso da sociedade só é possível após a destruição de tudo o que socialmente existe; redução a nada; descrença completa.

Os neoliberais e os neoconservadores sustentam que a ideologia acabou e que nada mais é ideológico. Sabe-se, porém, o quanto há de ideológico nesse discurso, que tenta nos convencer de que se tornaram velhos os nossos sonhos de liberdade, as nossas lutas contra o autoritarismo. Isso nos obriga a compreender mais profundamente esse discurso e a apontar alternativas de mudanças.

Em tempos não muito distantes, dizia-se que a educação não autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje dispomos de mais clareza desse princípio, quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores em atentarem para as diferenças étnicas, culturais, de classe e de gênero. Era também cultivada a idéia de que o respeito à diferença era uma idéia muito cara à educação popular. Na época Moderna, a diferença não deve ser apenas respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo, o qual mantém sólido qualquer relacionamento.

A educação multicultural, segundo GADOTTI (1994), se propõe a analisar criticamente os currículos monoculturais atuais e procura formar criticamente os professores, para que mudem suas atitudes diante dos alunos mais pobres e elaborem estratégias próprias para a educação das camadas populares, procurando, antes de tudo, compreendê-las na totalidade de sua cultura e visão de mundo.

Diante do exposto vale a pena ressaltar que, hoje, fala-se muito em ética na educação e também em outros setores, mas o discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua ética é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos pela verdade, por um mundo de gente.

Pluralismo é outro paradigma que a pós-modernidade sustenta, porém, pluralismo não significa ecletismo, um conjunto amorfo de retalhos culturais. Significa, sobretudo, diálogo com todas as culturas, a partir de uma cultura que se abre às demais (GADOTTI, 1994).

A escola de hoje deve não somente transmitir conhecimentos, como também se preocupar com a formação global dos alunos, numa visão onde o conhecer e o intervir no real se encontrem. Mas, para isso, é preciso reconhecê-las, não camuflá-las e aceitar que para conhecer, preciso conhecer o outro.

Tendo em vista esse princípio antropológico, muitas ações práticas podem ser desenvolvidas para a construção de uma escola pluralista e competente, que articule a diversidade cultural dos alunos aproveitando seus próprios itinerários educativos. Essa relação entre a diversidade cultural e os itinerários educativos, já foi tratada por educadores como Paulo Freire e na França, Georges Snyders. Cada um a seu modo, aponta para uma pedagogia com base no respeito à identidade cultural do educando.

Algumas ações práticas que articulem a diversidade cultural podem ser desenvolvidas, segundo GADOTTI (1994), tais como:

- Fortalecer grupos que trabalham com currículos multiculturais, impulsionando o movimento emergente de valorização das culturas;
- Incentivar as escolas para que realizem mudanças nos seus currículos, incluindo temas, como: direitos humanos, educação para a paz, educação sexual, educação ambiental, discriminação racial, inclusão social e cultura popular;
- Recuperar os códigos lingüísticos das próprias comunidades desde o processo de alfabetização, como meio de fortalecer a auto-estima;
- Promover a autonomia da escola na elaboração de seus currículos, pois só com autonomia a escola poderá fazer as mudanças desejadas.

Portanto, nesse contexto, tudo é factível e necessário. As conseqüências desse enfoque para o ensino são enormes. Trata-se de estabelecer metodologias que permitam converter as contribuições étnico-culturais em conteúdos educativos que possam fazer parte da proposta educativa global de cada escola.

Diante dessa realidade, o professor de qualquer disciplina, precisa ter conhecimentos antropológicos e culturais mínimos e ter um olhar de educador para perceber as diferenças étnico-culturais, portanto, precisa reeducar o seu olhar para a interculturalidade, precisa descobrir elementos culturais externos que revitalizem a sua própria cultura.

## **1.2 – Estado Máximo e Estado Mínimo**

A atual política educacional brasileira é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E acontece em um contexto em que a proposta do Governo Federal para fazer à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e Municípios.

Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investirem em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União constitui-se, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais.

Diante disso, o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital e também para o movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle e como parte da proposta de redefinição do papel do Estado, como podemos constatar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995 (PERONI, 2003, p. 51).

Segundo Frigotto (1994, p. 59),

O Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital. Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de capacidade de abstração- formação polivalente – para tomar decisões complexas e rápidas, o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, por certo, de forma parcial que a burguesia apreende a realidade social. Como consequência do Estado mínimo este desmonte faz-se mediante diversos mecanismos. A apologia da esfera privada e da descentralização como mecanismos de democratização e de eficiência são os mais frequentes.

Portanto, na prática, a descentralização tem se constituído num processo antidemocrático ao delegar a empresas (públicas ou privadas), à comunidade, aos Estados e aos municípios a manutenção da educação fundamental e média, sem que se desarrumem os mecanismos de financiamento mediante uma efetiva e democrática reforma tributária.

### **1.3 – Globalização e Capitalismo**

Podemos verificar de maneira simples e clara que o mundo passa por grandes mudanças. Mudanças que alcançam também a educação, a qual, transformada por revoluções científicas e tecnológicas em instrumento para adaptar os indivíduos a um mercado globalizado, desviou-se dos princípios originais de formação de cidadãos capazes de conviver em sociedade. Sociedade esta, que está fortemente marcada por uma lógica econômica que se orienta pelo controle da produção e distribuição de mercadorias. Por estas razões, não poderíamos deixar de abordar este tema na discussão sobre educação, tendo em vista a importância do mesmo para a compreensão das abordagens tratadas neste trabalho.

Ao expandir e generalizar a mercantilização de tudo, a globalização excludente pode atingir as consciências introjetando o valor mercantil e as relações mercantis como padrão dominante para as relações e práticas sociais. Desse modo, quem possui mais capital impõe controle à produção tecnológica e às regras do mercado, assumindo assim, controle sobre as

economias estruturalmente e competitivamente mais frágeis. Por tanto, os homens poderiam considerar o livre mercado como o regulador natural de todas as atividades humanas.

Esse processo de reconstrução discursivo-ideológica tem o claro objetivo de criar nas consciências um novo senso comum para que não somente aceite m as reformas liberais, mas as defendam como se fossem suas, promovendo a naturalização da exclusão ou a exclusão sem culpa, porém, não pode impedir o surgimento dos seus contrários, no movimento dialético e contraditório da dinâmica social.

Em outra análise, o capital controla e influencia o domínio do pensar, do conhecimento e do agir por meio da imposição de seus valores, sua cultura e sua educação.

Há, portanto, que se ter o cuidado para não cair numa visão mecanicista e determinista dos vínculos entre produção e educação, como as análises reducionistas que não consideram os tensionamentos e a dialética das relações sociais.

A incontrolabilidade do capital, a sociometabolização globalizada do mesmo e a nova reestruturação dos processos de produção de valores de troca imposta pela nova base de acumulação, impõem à educação um modelo de gestão escolar fundado nos resultados e diretrizes curriculares que orientam unilateralmente a prática pedagógica para as necessidades inerentes à reconversão tecnológica, à organização empresarial, a combinação das forças de trabalho, à tecnologia flexível e às estruturas financeiras da nova base orgânica do capital globalizado.

A lógica de acumulação incessante do capital, nesta fase do capitalismo mundializado, aponta para a necessidade de quebrar a lógica do sentido, a lógica do senso comum sobre a qual se assentam as nações de direitos sociais e de igualdade nas sociedades democráticas e igualitárias, para garantir a construção de uma ordem social regulada pelos princípios de livre mercado, como a única solução natural.

O conceito de “globalização” está hoje em dia, muito generalizado, independentemente dos pontos de vista políticos e teóricos que se adotem. Simultaneamente, são muito variadas as formas como este conceito é trabalhado. Para uns continua sendo uma promessa de um mundo melhor e mais pacífico, para outros, se vincula com a idéia de um caos global. De acordo com Hirsch (1998, p. 83):

A globalização representa coisas muito variadas: Internet, coca-cola, televisão via satélite, IBM, livre comércio, correio eletrônico, triunfo da democracia sobre o comunismo, tratado de livre comércio, telenovelas de Hollywood, Microsoft, catástrofes climáticas, acaso também a Organização das Nações Unidas e as intervenções militares humanitárias.

Neste sentido, a relação entre informação, poder e educação torna-se ainda mais complexa, tendo implicações para a questão da organização do sistema de ensino, pois o atual e caótico processo de diferenciação escolar traz dentro de si tendências dinâmicas que acentuam ainda mais as anteriores contradições sociais.

A globalização tem se caracterizado por uma relativização do poder dos Estados nacionais, no tocante ao controle do processo de distribuição da riqueza. Este processo tem adquirido cada vez mais dimensões mundiais. Significa, sobretudo, um “surto de universalização do Capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório” (IANNI, 1996, p. 14).

Assim sendo, trata-se de um desenvolvimento intensivo e extensivo do Capitalismo devido, recentes revoluções tecnológicas, ligadas à informatização de processos produtivos e com a reviravolta nos meios de informação. Com isso, verifica-se o advento de novos bens de consumo, a recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados.

Ianni (1996, p. 159) afirma ainda que,

O Capitalismo globalizou-se também pela sua “penetração” na parte do mundo que até então era de economia socialista e centralizada. Contudo, o capitalismo global está intimamente ligado ao capitalismo nacional. Nesse sentido, o capitalismo competitivo, monopolístico e de Estado, não está superado pelo capitalismo global.

Portanto, a globalização é marcada por uma reviravolta comercial, tecnológica e organizacional, em que as estruturas decisórias transcendem as fronteiras geográficas e decisórias das nações. As forças do mercado tendem a ser controladas por estruturas transnacionais, tais como as corporações e multi-transnacionais, bem como os órgãos ligados aos interesses das mesmas e das nações que mantêm suas bases de ação. Dentre estes órgãos, destacam-se: a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), o G-8 (EUA, Japão, Alemanha, França, Inglaterra, Itália, Canadá e Rússia), o G-3 (EUA, Japão e Alemanha) como também os blocos regionais. São tecnoestruturas ampliadas de controles e decisões que envolvem o local, o regional e o mundial. Visam, principalmente, dinamizar e modificar o foco das forças sociais, em conformidade com os interesses prevaletentes, tanto nas estruturas de dominação política quanto nas de apropriação econômica.

Na visão de Ianni (1995, p. 17),

Parece que a própria soberania nacional tende a se reduzir de modo que o Estado-nação começa a ser obrigado a compartilhar ou aceitar decisões e diretrizes provenientes de centros de poder regionais e mundiais. Admite também que, por mais errático que o capital tem se tornado com a globalização, esse sistema mantém bases de ação que garantam sua segurança, o que confere às nações centrais do capitalismo um papel hegemônico.

O grande desafio da globalização é manter uma abertura e preservar a soberania, uma vez que o intercâmbio de bens, serviços, tecnologia e informação é imprescindível. É imprescindível para as necessidades nacionais redefinirem-se frente ao movimento de mundialização.

Depois da Segunda Guerra Mundial, uma nova configuração geopolítica passa a predominar no mundo. Foi em torno da Guerra Fria, da disputa ideológica e bélica entre Capitalismo e Socialismo, que os movimentos e as posições das forças históricas revolucionárias e repressivas configuram-se.

Neste contexto, a luta pela supremacia tecnológica, fator decisivo durante a Segunda Guerra Mundial, tornou-se fundamental para a supremacia do Estado nacional e dos interesses econômicos correlatos. No Capitalismo, o desenvolvimento tecnológico com fins militares foi sendo reincorporado pelas empresas. Isso permitiu um incremento tecnológico que transformou os processos produtivos, bem como deu origem a novos produtos. As empresas, devido a própria dinâmica competitiva, passaram a depender cada vez mais das inovações tecnológicas. Juntamente com isso, ocorreu a definição de novas formas de contrato de trabalho e meios de gerenciamento e controle de trabalhadores, portanto, a dependência do conhecimento tornou-se vital para as empresas. As políticas de pesquisa e desenvolvimento tornam-se fundamentais no contexto atual.

Diante do atual contexto mundial, efetivou-se um esforço de avanço técnico-científico baseado na cooperação entre governo, indústria e comunidade científica. A capacidade de dominar o conhecimento e aplicá-lo em tempo hábil na produção de mercadorias competitivas torna-se fundamental para a sobrevivência das empresas do mundo globalizado.

Faz-se necessário lembrar que todo o desenvolvimento técnico-científico em nada tem contribuído para a diminuição da desigualdade entre as nações e para a eliminação da iniquidade da desigual distribuição de renda, geradora de concentração da riqueza e de privilégios sociais, de integração de apenas uma parte das nações ao mercado global, excluindo grande maioria do próprio mercado nacional, criando com isso, uma grande faixa de miséria globalizada. Trata-se de limites e contradições do capitalismo globalizado.

Assim sendo, de modo geral, a globalização, em todas as suas fases, tem se caracterizado pela preocupação com as condições de possibilidades de manutenção e atualização da força de produção. A partir do advento das novas relações de produção capitalista, a escola, como mostra Saviani (1991, p. 86/89), tornou-se o principal centro de educação, pois,

Inversamente ao que ocorria na sociedade feudal, é a troca que determina o consumo. Em consequência, o eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade, da agricultura para a indústria, a qual converteu o saber, de potência espiritual (intelectual) em potência material, isto é, transformou o saber (a ciência) em meio de produção. Assim, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se basear em laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Daí, a sociedade contratual baseada no direito positivo, e não mais no direito natural ou consuetudinário [...] A escola foi, pois, erigida na forma principal e dominante de educação [...]. Em suma, por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese básica do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado, da instrução pública e, em consequência, o dever indeclinável do Estado em organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população.

O que podemos analisar é que, embora a educação tivesse seu caráter de investimento lucrativo negado, tornou-se sempre um fator de destaque nas preocupações empresariais. Destaca-se aqui, as propostas pedagógico-industriais, no sentido de formar o trabalhador nas próprias fábricas. Tudo em conformidade com o sistema produtivo fabril iniciado pela Toyota, em que o operário assume o controle da qualidade, com a autoridade de parar a produção, e suas sugestões de como melhorar o processo de fabricação são estudadas e eventualmente implementadas, de modo que o perfil desse operário exige flexibilidade e capacidade de assumir múltiplas funções.

Este exemplo deveria ser seguido pelos professores, que não deveriam estar defasados em função dessas novas possibilidades para uma renovação do projeto político pedagógico, devendo se adequar às novas decisões, tais como: decisão política; formação de uma rede de formadores; visão do professor como produtor e consumidor do conhecimento, ou seja, integrando uma rede de pesquisa e comunicação. Como vimos, no decorrer da discussão, valoriza-se, agora, o trabalhador polivalente, capaz de atuar em equipe (em rede), disponível para atuar em diversos setores, até mesmo para “viajar” ou trabalhar conectado em uma rede de comunicação como as nets virtuais.

Cabe à educação, portanto, preparar um trabalhador dentro destas perspectivas inovadoras não mais para obedecer e agir conforme as “ordens”, mas para saber lidar com o moderno e com o imprevisível, para saber adaptar-se a novas situações, enfim, para inovar e acompanhar o crescente desenvolvimento que já é realidade na sociedade em que vivemos.

## 1.4 – Educação e Neoliberalismo

O Neoliberalismo tem sido uma das abordagens mais discutidas e questionadas no ambiente acadêmico. Idéias como o pensamento único, como as novas tábuas da lei de Deus, como a tirania do economicamente correto, ladainhas da santa competitividade, o mundo de cabeça para baixo, o perigo de um caos financeiro generalizado, um modelo suicida de desenvolvimento são pensamentos que formatam um novo senso comum.

Diante deste panorama, existe a preocupação: quais as influências que o neoliberalismo vem exercendo junto às nossas escolas? Sabe-se que a escola, hoje, apesar de ser uma instituição que produz e reproduz as relações sociais de produção, tem no seu interior concepções que apontam para um projeto político que serve às classes dominantes.

A idéia central que caracteriza o ideário neoliberal é a de que o setor público, ou seja, o Estado, é responsável pela crise, ineficiência dos serviços e a existência de privilégio para poucos. E que o mercado e o setor privado são forças reguladoras análogas da eficiência, qualidade e equidade. Segundo Marrach (1996, p. 160):

O liberalismo clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania.

O advento do neoliberalismo no Brasil, como no resto do mundo, ocorre na esteira do questionamento do papel do Estado como instância-chave no processo produtivo. Surge como resposta teórica à crise econômica do sistema capitalista de produção, partindo do mercado como realidade empírica central, em torno da qual se constrói sua postura teórica fundamental.

Sob a égide do pensamento neoliberal a privatização assume um caráter central. O Estado e grupos que sobre ele exercem pressão são atores privilegiados desse processo econômico que se projeta sobre a totalidade do tecido social. O interesse pela reflexão sobre o papel do Estado na educação brasileira tem sido crescente nos últimos anos.

Na análise de Ianni (1995 apud BEZERRA, 2003, p. 67-68):

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do Estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura dos mercados, redução de encargos sociais.

Embora a crítica à ação estatal tenha sido uma constante, até recentemente, não se contestava o pressuposto de sua presença no cenário educacional. Mudanças, cujas origens devem ser buscadas fora deste campo, entretanto, vieram a trazer novos enfoques sobre a questão. Assim, o questionamento que se fez ao Estado no plano internacional veio a exercer no Brasil uma influência sobre seu redirecionamento, tanto na esfera econômica quanto na social. É nesse quadro que emerge o debate sobre o neoliberalismo e, conseqüentemente, sobre a privatização, o qual se incorpora rapidamente à pauta das discussões de diversos setores da sociedade.

A estratégia neoliberal de conquista hegemônica não se limita ao campo educacional, embora ele ocupe um lugar privilegiado, como um dos muitos elementos passíveis de serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. O que está se presenciando é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em discussão não é apenas uma reconstrução neoliberal das esferas econômica, social e política, mas uma reelaboração e redefinição das próprias formas de representação e significado social.

O Neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado<sup>4</sup> intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos do mercado. Diante do exposto, vê-se claramente, a convergência que representa em sua totalidade, um risco de regressão social. De um lado, temos a predominância dos mecanismos do mercado e a retirada do Estado do campo social, ameaçando reforçar as desigualdades já existentes. De outro, temos o predomínio de visões culturalmente conservadoras e moralistas, representando um mecanismo de repressão, controle e contenção.

Desta forma, torna-se fácil ver quais as conseqüências de tal aliança para a educação. Pode-se imaginar que tipo de conhecimento, de currículos e quais métodos dominarão a ação pedagógica quando o livre funcionamento dos mecanismos de mercado na educação permitir uma livre escolha feita num clima de predomínio de moralismo e repressão cultural. O neoliberalismo converge para moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço público de discussão e exercício da democracia ficarão cada vez mais distantes.

---

<sup>4</sup> A única intervenção do Estado que os neoliberais reconhecem como justificada, é aquela que tem por objetivo impedir (paradoxalmente) a intervenção do Estado na economia ou retirá-lo das atividades que, segundo sua interpretação, não correspondam com a sua natureza (BIANCHETTI, 1996, p. 82).

No imaginário coletivo e em consideráveis segmentos do discurso educacional brasileiro, gestão significa gestão empresarial, o que leva ao embotamento da produção do significado de gestão educacional e à mercadorização de seus critérios de ação. A mercadorização da gestão educacional é especialmente agravada por uma impregnação seletiva da lógica empresarial que a envolve.

Numa lógica ostensivamente mercantilista, as escolas mais escolhidas justificarão maiores investimentos em seus projetos. Tais projetos, por sua vez, terão sua totalidade atestada pela qualidade dos mecanismos de gestão a que se subordinam. Finalmente, a boa gestão, como todos já esperavam, é aquela que incorpora mecanismos testados e provados pela rigorosa competitividade empresarial.

De acordo com Silva Júnior (2002, p. 203-204):

A competição entre escolas ainda não está formalmente colocada como parte integrante das políticas públicas para a educação no Brasil. Não é difícil, no entanto, visualizar sua presença emergente no horizonte das políticas em execução, as quais frequentemente se reportam à eficácia dos contratos de gestão, instrumentos viabilizadores e legitimadores da distribuição diferenciada de recursos.

Neste contexto, prevalece a lógica econômico-empresarial como critério da avaliação da gestão escolar. A subordinação da gestão ao critério economicista faz com que este possa ser dispensado até de sua coerência interna: o que vale para a administração empresarial como requisito mínimo de organização pode ser substituído pela criatividade gerencial, inata de um bom gestor de escola. A constituição da autonomia da escola pela via do projeto pedagógico, supõe, finalmente, a existência de condições para a prática do trabalho coletivo, entendido como a valorização das pessoas e a relativização das funções. Pessoas autônomas valorizam um projeto e são valorizadas por ele em razão de seu compromisso e de sua lealdade e isso está ligado necessariamente às funções desempenhadas e às posições ocupadas.

A fragilidade ainda prevalecente do poder de pressão das classes populares junto às instâncias governamentais no sentido de maior atendimento das demandas sociais, vem dificultando a materialização de políticas sociais comprometidas com os interesses destes segmentos.

Nestes termos, entende-se que a prática da democracia não pode ser concebida tão somente como uma construção institucional e formal, haja vista que o conteúdo democrático pressupõe o pleno exercício da cidadania e a efetiva possibilidade da sociedade civil construir coletivamente um projeto social e econômico.

Em outras palavras, a democracia que pretendemos construir é uma democracia plural e de massas, forjada num intenso movimento de organização dos múltiplos sujeitos políticos coletivos, o que tenderá a permitir a edificação de uma sociedade justa e igualitária. Isto porque pensar no moderno conceito de democracia supõe entendê-la não como uma simples forma de governo ou direção, mas como um espaço social capaz de permitir a participação tanto no âmbito das decisões administrativas, como em todos os níveis do exercício do poder.

E neste contexto, a educação é convocada a prestar sua parcela de contribuição ao desenvolvimento de um projeto social comprometido com os anseios e expectativas da maioria da população brasileira. Neste caso, o redirecionamento das políticas públicas deve se tornar instrumento de transformações sociais profundas.

Nesta expectativa compreende-se que, embora a escola evidencie, através de sua experiência acumulada ao longo da História, um papel eminentemente conservador, reforçador das desigualdades que se processam no todo social, mediante a reprodução da cultura das classes dominantes, ela carrega em si mesma uma função dialética. Ela contém em seu próprio bojo a negação de sua negação, o que se traduz na sua força de transformação, associada, evidentemente, a outras instituições sociais.

Diante do exposto, um grande desafio se apresenta: a construção de um modelo de gestão escolar democrática. Parte-se do pressuposto de que a democracia é um processo e como tal está em constante movimento, em permanente dinâmica de criação e recriação, inspirado pela participação de seus autores e atores na elaboração de sua construção.

É neste sentido que Costa e Silva (1993, p. 72-73) afirmam que:

A luta pela gestão democrática do sistema educacional ao incluir a universalização da educação básica, a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos Trabalhadores em Educação necessariamente passa a exigir a redefinição das relações sociais de trabalho no âmbito da escola.

Assim, torna-se imperativo a democratização do acesso ao magistério pelo concurso público, o resgate da função dos técnicos (supervisores, orientadores e gestores) mediante o redimensionamento de suas atribuições, no sentido de garantir uma prática educativa que encontre no ato pedagógico um forte instrumento gerador de uma nova cultura, enquanto expressão de anseios populares, uma vez que para os neoliberais, os sistemas educacionais vivenciam atualmente, uma crise de eficiência e produtividade. Trata-se, sobretudo, de uma crise de qualidade, acarretada pela improdutividade, decorrente da incompetência daqueles que trabalham com a educação (BEZERRA, 2003).

Neste processo de democratização das estruturas escolares é , pois, de fundamental importância a presença de um gestor sintonizado com o projeto educativo que vem se construindo no seio da sociedade civil organizada, ao mesmo tempo em que assume o compromisso em materializá-lo, de modo coletivo, empenhando-se em articular forma e conteúdo, administração e ato pedagógico compartilhadamente. Nestes termos, emergem formas de garantir a democratização das estruturas escolares, as eleições diretas para gestor e o conselho escolar deliberativo, instrumentos que nasceram da luta dos trabalhadores em Educação e que vêm sendo incorporados por alguns Estados da Federação brasileira como um novo modelo de educação e sociedade.

## **CAPÍTULO II**

### **2 – GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA**

Considerando que o foco deste estudo está direcionado para a discussão sobre a Gestão democrática da escola pública, é pertinente pontuarmos algumas questões que abordam o tema, subsidiado por estudos e obras de importantes pesquisadores da área de educação, gestão escolar e políticas públicas.

Até recentemente falava-se apenas em administração escolar que na linguagem largamente difundida compreende as atividades de planejamento, organização, direção, coordenação e controle. A gestão envolve necessariamente essas atividades, mas, em suas formas radicais parece ir além, incorporando também certa dose de filosofia e política. Ultimamente a teoria da administração entrou em crise, quer por fatores internos, quer por fatores externos.

Os estudos de administração jamais foram capazes de conduzir a uma teoria satisfatória, que explique consistentemente o que é administrar. Pior que isto, os teóricos tomaram consciência de um fato bastante simples, mas perturbador: em geral, ninguém gosta de obedecer ordens. Para complicar as coisas, a teoria da administração passou a sofrer ataques por fora. Por questões ideológicas, foi posto em xeque o conceito da autoridade, basilar em administração e, como consequência, começaram a surgir soluções alternativas para a condução de empreendimentos humanos. Com isto, surgiu, também, a necessidade de um conceito mais abrangente que descrevesse a administração e suas alternativas para a condução dos empreendimentos humanos.

Surge, portanto, o conceito de gestão que, segundo Saviani (1980 apud BEZERRA, 203, p. 11): “Vem do Latim e significa ato de gerir. Gestão é administração, é tomada de

decisão, é organização, é direção. A gestão da educação é responsável por garantir a qualidade de mediação no seio da prática social global”.

Portanto, gestão é a expressão mais ampla que administração. Consiste na condução dos destinos de um empreendimento, levando a alcançar seus objetivos. A concepção de gestão da esfera pública, com base nos pressupostos democráticos e na participação da sociedade civil, fortalece o caráter público do Estado e de suas instâncias. Essa perspectiva contrapõe-se à privatização da esfera pública e à apropriação do público pelos interesses privados. Nas instituições públicas, a gestão com base nos princípios democráticos recoloca a questão da natureza do poder, suas formas e a possibilidade concreta de exercê-lo no processo democrático da ação coletiva.

Neste sentido, Uhle (1992 apud FONSECA, 1994, p. 79) chama atenção para as transformações ocorridas no campo do estudo da administração educacional nos últimos anos. O termo administração – suas teorias e técnicas – foram substituídos pelo termo *gestão* que aparece não raras vezes identificado como *gestão democrática*. Em alguns casos, o próprio termo *gestão* vem acompanhado do adjetivo “*democrático*”. Não basta somente uma mudança semântica, mas fundamentalmente uma cultura que valorize os princípios democráticos. Segundo Uhle (1992 apud FONSECA, 1994, p. 79), o termo gestão significa “mera abstração”. O termo em si não contempla o significado democrático.

Assim sendo, a busca de enfoques que privilegiam a discussão da ética na política, da participação e da gestão da educação centrada na perspectiva democrática da administração da esfera pública torna-se imperativa. A concepção democrática da administração da esfera pública no Brasil foi amplamente prejudicada pelo longo período da ditadura militar, que ao chegar ao fim, não significou uma transformação no regime capitalista brasileiro nas relações de poder, da mesma forma que a Nova República não trouxe mudanças significativas no sistema escolar (FONSECA, 1994, p. 81).

O processo de democratização desenvolve-se lentamente tendo alcance bastante limitado. O bloco de poder que emergiu com a ditadura continua presente, embora o país tenha se democratizado em alguns aspectos. Na análise de Fonseca (1994, p. 81), é ilusão pensar numa educação democrática sem o fim do analfabetismo e de todo o processo de exclusão social a que são submetidas as classes populares. Da mesma forma que é ilusão pensar em gestão democrática numa escola antidemocrática e numa sociedade autoritária. É preciso, contudo, reconhecer que a gestão democrática é um processo sempre inacabado e que os limites são enormes.

Esses limites se encontram nas próprias pessoas, com pequena experiência de democracia, na mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de governar e considerar que o povo é incapaz de exercer o governo de qualquer coisa, na própria estrutura de nosso sistema educacional que é vertical, no autoritarismo que impregnou nossos ethnos educacionais, no tipo de liderança que tradicionalmente domina a atividade política.

O significado das habilitações pedagógicas no cotidiano da escola está em relevância política e cultural da gestão que abarca a totalidade das relações que ocorrem no interior das instituições de ensino e entre estas e a sociedade. Seu caráter político e cultural introduz a discussão sobre a formação e a eleição dos profissionais responsáveis pela gestão ou governo da educação, assim como pela formação dos especialistas para as funções específicas de administração escolar, planejamento e avaliação, inspeção e supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional.

De acordo com Sander (2005, p. 127):

Como a gestão da educação constitui uma função pública, a formação e a eleição de seus atores sugerem participação pública, vale dizer, sugerem participação democrática, mediante um efetivo funcionamento, com poder de decisão, de colegiados e conselhos escolares e comunitários.

A partir desse antecedente, é possível identificar o enfoque democrático como uma vertente atual na produção de conhecimento no campo da política e do governo da educação. Enfoque democrático este que é voltado para a cidadania, de natureza participativa, é prioritário das instituições científicas que se preocupam primordialmente com a produção e a disseminação do saber científico e tecnológico e com a formação política e cultural da cidadania.

O certo é que o termo *gestão* vem-se impondo crescentemente no pensamento administrativo do setor público e da educação brasileira. É consagrado na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em numerosos instrumentos normativos dos sistemas de ensino do país (SANDER, 2005, p. 125).

Se o que se pretende com educação escolar é concorrer para a emancipação do indivíduo enquanto cidadão partícipe de uma sociedade democrática, ao mesmo tempo, dar-lhe meios, não apenas para sobreviver, mas para viver bem e melhor no usufruto de bens culturais que hoje são privilégio de poucos, então a gestão escolar deve fazer-se de modo a estar em plena coerência com seus princípios básicos.

Segundo Gadotti (1994) a gestão democrática apóia -se em muitos princípios, porém nesta pesquisa, analisaremos a *Participação, Cooperação e Autonomia*.

## 2.1 – Participação, Cooperação e Autonomia

O princípio da gestão democrática é explicado por aproximações sucessivas que vão da etimologia da palavra ao sentido político posto desde a concepção grega de participação passando pela opção constitucional de uma República Federativa por colaboração. Essas aproximações apontam uma gestão *participativa, colegiada e dialógica*. A gestão democrática exige mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; exige mudanças de paradigmas que fundamentem a construção de uma proposta educacional e desenvolvimento de uma gestão diferente para além dos padrões vigentes autoritários, desenvolvidos pelas organizações burocráticas.

Para Castro e Silva (2003, p. 58), analisando a LDBEN, n<sup>o</sup> 9394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II- Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Entende-se que o conceito e a prática da gestão democrática ainda não estão suficientemente desenvolvidos nas instituições educacionais. Entretanto, a escola, enquanto campo privilegiado da intervenção política e ideológica, traz na sua essência pedagógica a possibilidade de construção de novos paradigmas e práticas que priorizem a via democrática no sistema educacional e na sociedade.

A gestão democrática da educação está fundamentada na participação de todos os membros de uma organização, em particular da instituição escolar – pais, alunos, professores e funcionários - ainda que esse processo esteja acontecendo de modo lento já é possível hoje vislumbrar trabalhos sendo desenvolvido nesta direção (as escolas pesquisadas já demonstram este comportamento).

Na análise de Sander (1995, p. 22) “a participação democrática favorece a conscientização política e a organização social para a autogestão da comunidade [...]”. Deste modo a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. A participação torna

possível às pessoas um maior grau de organização, possibilitando, assim, uma melhor compreensão do Estado, influenciando de modo positivo no seu funcionamento.

Facilita a compreensão do que seja o Estado Democrático de Direito, que, segundo Cury (2002, p. 10) é um Estado em que se tem a soberania da lei, a legitimidade do sistema representativo baseado no voto popular e na s regras do jogo e a defesa dos direitos subjetivos contra o poder arbitrário. Inclui, completa, amplia e ressignifica o Estado de Direito e se torna antídoto do Estado Autoritário.

Desta forma, no ambiente escolar, a participação contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos que fazem parte da comunidade passam a compreender melhor o funcionamento da escola, conhecendo com mais abrangência os que nela estudam e trabalham, ampliando o seu envolvimento com ela, acompanhando melhor a educação ali oferecida.

Um mecanismo que a escola dispõe para envolver a todos seria o Projeto Político - Pedagógico que seria um espaço privilegiado para a escola definir seus objetivos, sua organização e forma de gestão. A participação e a democratização no sistema público de ensino é um modo prático de formação para a cidadania. Essa formação é adquirida na participação, no processo de tomada de decisão. A criação dos Conselhos de Escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam quando são impostos burocraticamente. E, nesse processo de criação e transformação, surgem os Conselhos com denominações e formas, são os chamados órgãos colegiados com responsabilidades diversas de normalização, consulta e deliberação. As responsabilidades se distribuem de acordo com os objetivos para os quais foram criados.

Cury (2002) descreve alguns Conselhos distinguindo a função de cada um como: Conselhos de Classe que visa o acompanhamento do rendimento escolar dos estudantes; os Conselhos Escolares que buscam discutir e avaliar a evolução de um estabelecimento como um todo e expressar a participação da comunidade; os Conselhos de Controle fiscal e Social que controlam o dinheiro público investido na manutenção e desenvolvimento da educação e os Conselhos Municipais e Estaduais, assim como o Conselho Nacional de Educação são órgãos colegiados, normativos, deliberativos e consultivos que interpretam e resolvem, de acordo com suas competências e atribuições, a aplicação da legislação educacional.

É importante ressaltar que cada Estado deveria trabalhar de acordo com a sua realidade e não como um padrão único em todo espaço nacional. As regiões possuem características particulares, únicas e torná-las igual é inconcebível. Entretanto, o que se constata no Brasil

são as leis de ensino sendo impostas a todo custo numa tentativa de padronizar o ensino nas instituições escolares públicas brasileiras tendo em vista se situarem num contexto diverso e distinto.

No entendimento de Cury a existência desses Conselhos, de acordo com o espírito das leis existentes, não são órgãos burocráticos, cartoriais e engessadores da dinamicidade dos profissionais e administradores da educação ou da autonomia dos sistemas. “Sua representação na relação Estado e Sociedade é estar a serviço dos objetivos maiores da educação e cooperar com o cuidado pela aprendizagem nas escolas brasileiras” (2002, p. 45).

Dentre os obstáculos encontrados nos estabelecimentos escolares para a falta de uma participação maior de todos os envolvidos, podemos citar: a falta de uma política educacional que valorize os educadores, estabelecendo planos de carreira e remuneração digna, a inexistência de uma legislação apropriada que regulamente os princípios de uma gestão democrática da escola pública, para que as experiências democráticas acumuladas nos Estados e Municípios brasileiros tenham o devido respaldo legal e para que não sejam interrompidas apenas pela vontade do chefe do Poder Executivo.

Neste contexto, justificam-se porque as escolas públicas brasileiras se encontram em um estado de carência, faltando desde material didático-pedagógico, como também instalações adequadas para os estudantes, professores desmotivados e mal remunerados. Diante dessa realidade, não podemos pensar que a gestão democrática da escola possa resolver todos os problemas de um estabelecimento de ensino ou da educação, mas a sua implementação hoje, é uma exigência da própria sociedade, que a percebe como um dos possíveis trajetos para a democratização do poder na escola e na própria sociedade.

No que tange a escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além dos professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LUCK, 2006).

Luck (2006, p. 90-96) enumera cinco passos para o desenvolvimento de um ambiente para a efetiva participação:

- Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo;
- Promover um clima de confiança;

- Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- Associar esforços, quebrar arestas e eliminar divisões e integrar esforços;
- Estabelecer demanda de trabalho centrada nas idéias e não em pessoas e,
- Desenvolver a prática de assumir responsabilidade em conjunto.

Vale ressaltar que, apesar da participação ser citada como fundamental para a efetiva gestão democrática da escola, ainda é um conceito não muito claro e às vezes a participação situa-se como mero processo de colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção. Depreende-se que aceitar tudo não é participar e nem gerar compromisso e muito menos envolvimento de todos.

Neste âmbito, não se devem esquecer os modelos existentes e os propostos, como uma ligação de poder, em cujo desenvolvimento, manifesta-se diferente, contraditória e complementar, fazendo da escola um lugar de intermediação, que não demanda apenas papel político, mas também pedagógico, que não se pode separar do contexto social. Habermas (1975 apud CATANI, 2001) diz que “[...] participar significa que todos podem contribuir, com igualdade de oportunidades, nos processos de formação discursiva da sociedade”.

Assim sendo, a democratização da escola, em especial dos seus processos decisórios, não ocorreria apenas pelo aumento de participação daqueles que já são atuantes por força de seus deveres profissionais, mas pela inclusão dos que ainda são postos de lado em função dos mais variados argumentos.

O homem por ser social necessita estar no ambiente que lhe propicie as condições necessárias para o seu desenvolvimento e crescimento pessoal. Desta maneira, participar é um dos requisitos fundamentais para o seu pleno amadurecimento. O ser humano participa no meio familiar, em comunidade, no trabalho, na atividade política. Participação origina-se da palavra “parte”. Participação é fazer parte, tomar parte ou ter parte (BORDENAVE, 1994, p. 22). Continuando, o autor analisa que:

A participação tem duas bases complementares: uma base afetiva – participamos porque sentimos prazer em realizar atividades com outros – e uma base instrumental – participamos porque fazer coisas com outros é mais eficaz e eficiente que as fazer sozinhos.

Enfim, percebe-se o quanto é importante haver uma conscientização de todos da necessidade da participação da comunidade escolar no interior da instituição, pois essa ação aproximaria muito mais a escola da sociedade. Aqui, vale destacar a importância do gestor em trabalhar o ambiente escolar no sentido, de aos poucos, ir abrindo espaços para que a

comunidade sinta-se chamada a exercer esse ato de participação. Isso revelaria o compromisso desse profissional com a educação.

A participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição. Quando se promove a participação, deve-se aceitar o fato de que ela transformará as pessoas, antes passivas e conformistas, em pessoas ativas e críticas, além disso, deve-se antecipar que ela ocasionará uma descentralização e distribuição do poder, antes concentrado numa autoridade ou num pequeno grupo.

Em se tratando de gestão escolar a própria palavra *participação* tem um sentido democrático e representa teoricamente a influência de todos nas diretrizes da escola, uma vez envolvidos no cotidiano escolar, devem participar, deixar de serem meros expectadores e se tornarem pessoas sujeitas da ação, o que ainda parece ser uma barreira difícil de ser superada na prática.

A gestão participativa é possível e muito desejada por todos, mesmo que haja problemas e percalços. Algumas vezes, há relação direta com a pessoa do gestor, dando a ele a responsabilidade de conduzir sozinho a gestão participativa. As experiências democráticas são sempre enriquecedoras e compensadoras do ponto de vista profissional e humano.

Na história das idéias pedagógicas, a autonomia sempre foi associada a tema da liberdade individual e social, ruptura com esquemas centralizadores e, recentemente, com transformação social. Pode-se dizer que a autonomia faz parte da própria natureza da educação e, nas últimas duas décadas, o discurso da autonomia da escola sempre esteve nos pontos de discussão tanto da escola quanto das instituições mantenedoras. Entretanto, na prática, a escola continuou sem ter o suporte necessário para desenvolver sua autonomia.

Um importante aspecto que estaria envolvido na busca dessa autonomia seria a descentralização, e a partir dela, a efetiva responsabilidade e o poder de decisão, atribuídos às unidades escolares e as condições para que elas possam desincumbir-se a contento dessa responsabilidade, tais como o suporte técnico e financeiro, mecanismos de avaliação de resultados e função do macro-sistema em um modelo institucional de escolas com maior autonomia pedagógica, financeira e organizativa.

A burocracia das várias instâncias dos sistemas educacionais cria embaraços e limitam a liberdade de ação das unidades escolares, para as quais se destinam os ordenamentos legais e as exigências formais, sem que elas tenham nenhum poder de decidir sobre aspectos substantivos de seu trabalho.

Desse ponto de vista, ao observarmos as escolas com as quais lidamos no dia a dia, percebemos que tanto as decisões estão centralizadas nas mãos do macro-sistema, quanto não

lhes é dada condição técnica e financeira para poder desenvolver qualquer projeto pedagógico de sua própria autoria. Descentralização e autonomia caminham juntas. A luta pela a utoonomia da escola insere-se numa luta maior pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa. A eficácia dessa luta depende muito da ousadia da escola em experimentar o novo e não apenas pensá-lo. Mas, para que isso aconteça, é preciso percorrer um longo caminho de construção da confiança da escola e na capacidade dela resolver seus problemas por si só, confiança na capacidade de auto governar-se.

A autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes. É o oposto da uniformização e admite a diferença, por isso supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso, escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade. A participação e a democratização num sistema público de ensino é uma forma prática de formação para a cidadania. Essa formação se adquire na participação no processo de tomada de decisões. A criação dos conselhos de escola representa uma parte desse processo. Mas eles fracassam se forem instituídos como uma medida isolada e burocrática. Eles só serão eficazes num conjunto de medidas políticas, num plano estratégico de participaçã o que vise a democratização das decisões. Esse plano supõe: autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública, abertura de canais de participação pela administração e transparência administrativa, isto é, democratiz ação das informações.

A população precisa efetivamente apropriar -se das informações para poder participar, ela precisa compreender o funcionamento da administração – em particular, do orçamento – e as leis que regem a administração pública e limitam a ação transformadora. O conselho da escola é o órgão mais importante de uma escola autônoma, base da democratização da gestão escolar.

## **2.2 – A Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado segundo Louis Althusser e a Escola Unitária no Pensamento de Antonio Gramsci**

Louis Althusser (1918-1990), filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, considera que a função da escola deve ser compreendida não de forma isolada, mas enquanto inserida no contexto da sociedade capitalista. Desenvolve, então, a

noção de aparelho ideológico de Estado em seu pequeno livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*, lançado em 1969.

Partindo do pensamento de Marx, Althusser reconhece que toda produção precisa assegurar a reprodução de suas condições materiais. Qualquer empresa – por exemplo, uma tecelagem -, para continuar funcionando, precisa reproduzir sua matéria-prima, suas máquinas e sua força de trabalho. Por isso, fora da empresa, há o criador de carneiros, que fornece a lã, a metalúrgica, que fabrica as máquinas, etc. Mas onde ocorreria a reprodução qualificada (diversificada) da força de trabalho? Althusser responde: “através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que ensina um saber prático, voltado para a qualificação da força de trabalho, a escola reproduz a ideologia dominante.

Ao transformar a natureza em cultura, mediado pelo trabalho, o homem produz coisas, mas também idéias. Quando estudamos História, aprendemos que os homens tiveram diversas formas de organização do trabalho e que também a maneira de pensar variou de acordo com o tempo e o lugar. Conhecemos a maneira de pensar dos diversos povos por meio de seus mitos, das obras de seus poetas, filósofos e dramaturgos, do legado do direito e da moral. Essa produção intelectual é muito diferente na Grécia Antiga, na Idade Média e na Idade Moderna, por exemplo.

Paralelamente, também podemos constatar algumas diferenças na organização das relações de trabalho. Na Grécia Antiga, a maneira de produzir os bens necessários à subsistência se caracterizava pela mão-de-obra escrava. Na Idade Média, a escravidão é praticamente substituída pela servidão. Já na Idade Moderna, com o advento do sistema capitalista, a relação de trabalho passa a se caracterizar pelo contrato mediante pagamento de salário. Para Marx, esses dois níveis de realidade são explicados pelos seguintes conceitos:

- A infra-estrutura ou estrutura material da sociedade é a base econômica, isto é, as formas pelas quais os homens produzem materialmente os bens necessários à sua vida, no exemplo acima mencionado, a infra-estrutura é constituída pela mão-de-obra escrava na Antiguidade e pela servidão na Idade Média;
- A superestrutura corresponde à estrutura jurídica-política (Estado, Direito, etc.) e à estrutura ideológica (formas de consciência social). A superestrutura compreende as instituições criadas para organizar as relações entre os homens, bem como se revela no modo de conceber o mundo, expresso nas obras da literatura, da filosofia, dos códigos, dos costumes, das concepções políticas, etc.

No entanto, não é tranqüila a relação entre senhores e escravos (na Antiguidade) e entre senhores e servos (na Idade Média), já que os interesses que permeiam tais relações são antagônicos, gerando conflitos inevitáveis. O mesmo se dá na Idade Moderna, com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, no qual se revelam duas forças opostas representadas pelas classes sociais: a classe dominante, a burguesia detentora do capital e proprietária dos meios de produção (fábricas, máquinas) e a classe dominada, o proletariado produtor (que só possui a força de trabalho). Os interesses dessas classes, sendo divergentes, antagônicos mesmo, só se sustentam mediante a dominação de uma classe sobre outra.

Segundo Marx, a infra-estrutura determina a superestrutura, ou seja, a base material e econômica influencia a maneira de pensar e querer dos indivíduos. Mas, como se trata de uma sociedade dividida, predominam as idéias da classe dominante. As formas de pensar e as instituições criadas a partir do modo de produção capitalista serão formas de pensar e instituições burguesas (e não proletárias).

Ainda mais: a dominação de uma classe sobre outra se deve à ideologia. Por meio da ideologia, a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados “universais”-não mais valores de uma determinada classe -, podendo ser assimilados pelo proletário, o que dificulta o desenvolvimento do pensar próprio e autônomo do trabalhador. A ideologia exerce um papel importante na reprodução das condições de produção capitalista, sendo, no entanto, necessário recorrer a um elemento da superestrutura, o Estado, a fim de garantir por mais tempo a manutenção da ordem vigente.

O Estado não é garantia do bem comum, um valor acima dos interesses das classes, como se costuma dizer. Ao contrário, na sociedade dividida os interesses não são comuns, mas divergentes. Por isso, o Estado é justamente um instrumento de repressão que assegura a dominação de uma classe sobre outra. O Estado, depois de formular as leis ao nível da sociedade política, se encarrega também de sua materialização, na sociedade civil, fazendo com que haja as condições materiais e pessoas de sua implantação e que a mesma concepção do mundo absorvida em lei agora se reflita nos conteúdos curriculares, na seriação horizontal e vertical de informações filtradas, na imposição de um código lingüístico (o das classes dominantes), nos mecanismos de seleção e canalização de alunos, nos rituais de aprendizagem impostos ao corpo discente pelo corpo docente, etc.

A política educacional estatal procurará alcançar a hegemonia, sempre na defesa dos interesses da classe dominante. Por isso seu domínio não se pode dar pela violência (seria o caso da ditadura), mas precisa criar as condições para que os indivíduos das classes subalternas façam suas opções de forma aparentemente livre. Por isso, o Estado não pode, por

exemplo, impor rigidamente a escolha das profissões, limitar as leituras dos estudantes, privá-los ostensivamente do direito à reflexão. A política educacional estatal age e se manifesta acima de tudo na superestrutura; de fato, porém, sua ação visa a infra-estrutura: aqui ela procura assegurar a reprodução ampliada do capital e as relações de trabalho e de produção que a sustentam. Por isso, a política educacional se manifesta, direta ou indiretamente, também na infra-estrutura. A sua atuação é direta quando visa transformar a escola nos centros de qualificação da força de trabalho. Com isso o Estado procura ativar as forças produtivas em nome de um projeto de desenvolvimento da sociedade global, de fato, porém, no interesse dos detentores dos meios de produção. Também no caso específico desta política educacional o Estado funciona como corretivo da própria economia capitalista.

Segundo Althusser, o Estado é composto de dois tipos de aparelho que viabilizam a imposição da ideologia:

- Aparelho repressivo de Estado – compreende o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc. Chama-se repressivo porque funciona “pela violência” (grifo nosso), isto é, o cidadão não cumpridor das leis é submetido a coerção (desde multa até prisão, e, em alguns países, até a pena de morte). Na verdade, nem todos são punidos da mesma forma, porque, se é a classe dominante que legisla e aplica a lei, conclui-se que ela tende a favorecer essa classe.
- Aparelhos ideológicos de Estado – embora se situem ao lado do aparelho de Estado, não se confundem com ele. Trata-se de uma pluralidade de instituições distintas e especializadas pertencentes ao domínio privado (sociedade civil) e que funcionam não mais predominantemente pela repressão (como o aparelho repressivo de Estado), mas pela ideologia. Althusser (1969, p. 73) classifica assim os aparelhos ideológicos do Estado (AIE):

AIE religioso (o sistema das diferentes igrejas); AIE escolar (o sistema das diversas escolas públicas e particulares); AIE familiar; AIE jurídico; AIE político (o sistema político, os diversos partidos); AIE sindical; AIE de informação (a imprensa, o rádio, a televisão, etc.) e AIE cultural (letras, belas artes, esportes, etc.).

Se analisarmos a questão proposta por Althusser de como é assegurada a reprodução das relações de produção é possível responder que esta reprodução é garantida pela superestrutura jurídica-política e ideológica. E mais, segundo Althusser (1970, p.73): “[...] é assegurada pelo exercício do poder do Estado nos Aparelhos de Estado, o Aparelho (repressivo) do Estado, por um lado, e os Aparelhos Ideológicos do Estado, por outro”.

Althusser considera ainda que, entre os AIE, a escola desempenha incontestavelmente um papel de destaque. Para ele, a classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada. Ele reconhece que a escola também é um lugar de luta de classes, referindo-se aos professores como heróis no esforço pela desmistificação da ideologia, o que tenderia a minimizar a influência da classe dominante na educação. Apesar disso, ao afirmar que são raros aqueles realmente capazes dessa lucidez, termina por enfatizar o poder da ideologia e a incapacidade de reagir das classes dominadas.

O Estado através de sua política educacional só é o autor e a causa central do funcionamento do moderno sistema de educação capitalista, aparentemente. Em verdade seu papel é o de mediador dos interesses da classe dominante.

Na análise de Althusser, todos os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), quaisquer que sejam, concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. Afirma que: “este concerto é regido por uma única partitura, por vezes perturbada por contradições: a ideologia da classe atualmente dominante”. Portanto, neste concerto, um Aparelho Ideológico do Estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da escola.

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal, e desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais vulnerável, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta dos 16 anos, uma enorme massa de crianças entra na “produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. Uma outra parte da juventude escolarizável prossegue: e, seja como for, caminha para os cargos dos pequenos e médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todo tipo. Uma última parcela chega ao final do percurso, seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer, além dos “intelectuais do trabalhador coletivo”, os agentes da exploração (capitalistas, gerentes), os agentes da repressão (militares, policiais, políticos, administradores) e os profissionais da ideologia (padres de toda espécie, que em sua maioria são “leigos” convictos).

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado, papel de agente da exploração, de agentes da repressão, ou de profissionais da ideologia (saber tratar as consciências com o respeito, ou

seja, o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, com as ênfases da moral, na virtude da transcendência, na Nação, no papel da França no mundo, etc.). Certamente muitas destas virtudes (modéstia, resignação, desprezo, segurança, altivez, grandeza, o falar bem, habilidade) se aprendem também nas Famílias, na Igreja, no Exército, nos Belos Livros, nos Filmes, e mesmo nos estádios. Porém, nenhum aparelho ideológico do Estado dispõe durante tantos anos da audiência obrigatória (e, por menos que isso signifique gratuita) 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, a relação entre exploradores e explorados e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), onde os professores respeitosa da consciência e da liberdade das crianças que lhe são confiadas pelos pais, conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimento, literatura e virtudes libertárias.

A Igreja foi substituída pela Escola em seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante. Ela forma com a Família, um par, assim como outrora a Igreja o era. Podemos então afirmar que a crise, de profundidade sem precedentes, que abala por todo o mundo o sistema escolar de tantos Estados, geralmente acompanhados por uma crise que sacode o sistema familiar, ganha um sentido político se considerarmos a Escola como aparelho Ideológico de Estado dominante, Aparelho que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes.

A Escola, de início, aparelho aristocrático para aperfeiçoar e ilustrar os que tinham dinheiro e tempo para frequentá-la, passou a ser aparelho de nivelamento político e econômico, destinado a preparar os homens para produzirem economicamente; e agora visa, ambiciosamente, tornar-se o aparelho de equalização de oportunidades econômicas e sociais de cada indivíduo. Sociedade nova e democrática como a brasileira, não a poderia considerar senão neste último aspecto. A Escola não está a serviço de nenhuma classe, seja a dos consumidores privilegiados da vida, seja a dos produtores ou industriais; mas a serviço do

indivíduo, procurando, graças ao processo de educação, habilitá-lo a participar da vida na medida e proporção dos seus valores intrínsecos.

Neste sentido, a Escola é a grande reguladora social, e seu programa inclui a correção da maior parte das iniquidades da atual ordem social e o preparo de uma nova ordem mais estável e mais justa. Isso não é extremismo, nem nenhum partidário sectário, mas reconhecimento da função social hoje proposta às escolas públicas.

Althusser, apesar de admitir a importância estratégica da educação como instrumento de dominação nas mãos da classe dominante, não vê nela importância estratégica como instrumento de libertação por parte da classe dominada. Falta-lhe aqui, a visão histórica e dialética dos AIE e da escola. Portanto, Gramsci é o autor que atribui à escola e a outras instituições da sociedade civil (ou seja, aos AIE de Althusser) essa dupla função estratégica (ou seja, a função dialética) de conservar e minar as estruturas capitalistas.

Gramsci nos diz algo diferente sobre a escola e sua função: ela pode ser, em certa medida, transformadora, sempre que possa proporcionar às classes subalternas os meios iniciais para que, após uma longa trajetória de conscientização e luta, se organizem e se tornem capazes de governar aqueles que a governam. Gramsci não nega a função reprodutora da escola, defendida por Althusser. Mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação da sociedade, e ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz o conformismo e a adesão, mas, dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.

Existe uma contradição interna com relação ao processo de desenvolvimento cultural, porém, Gramsci, afirma que é possível superar esse conformismo e essa adesão, na medida em que as classes subalternas, tendo em mãos os códigos das classes dominantes transmitidos por uma escola eficiente, venha a saber manipulá-los contra a ordem dominante. É preciso apenas saber se apoderar desses instrumentos impostos de cima para baixo e transformá-los em armas de luta.

Finalmente, compreendemos que tanto Althusser como Gramsci estão empenhados em desenvolver, em fazer avançar, a teoria marxista do Estado. Só que seguem caminhos diferentes. Althusser, com seu conceito de aparelhos ideológicos de Estado, pensa a reprodução, dando motivos para críticas muito sérias. Gramsci, pensa a transformação e, para isso, desenvolve uma série de conceitos novos para entender a superestrutura, o Estado e a ideologia. Esses conceitos são: hegemonia, bloco histórico, dominação ideológica (subordinação intelectual), concepção de mundo, senso comum, bom senso e filosofia da práxis, intelectual orgânico, reforma intelectual e moral e elevação cultural das massas,

sociedade civil e sociedade política. Assim sendo, Gramsci (1958, p. 59) insiste na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática:

uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar -se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover -se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade.

Esta é, portanto, a escola idealizada e defendida por Gramsci, uma vez que ele está sempre preocupado com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido da elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis.

### **2.3 – A Escola Pública e a Qualidade do Ensino**

Para que se possa iniciar uma discussão em torno da questão “qualidade de ensino”, deve-se sempre ter em conta um quadro de referências mais amplo, que atenda não somente ao que está ocorrendo no campo da educação e na sociedade brasileira do presente, mas em tudo o que acontece em todas as esferas da vida social, na família, na educação, na política, durante a passagem de uma sociedade tradicional, economicamente semicolonial, para uma sociedade moderna, urbana, industrializada.

Segundo o dicionarista Aurélio (2001, p. 571), qualidade é “[...] superioridade, excelência de alguém ou de algo. Dote, virtude [...]”. No campo científico da administração de empresas, a qualidade é unívoca com melhoria permanente, conforme seus requisitos e adequação ao uso, observados critérios, como custos, por exemplo.

Trazendo essa discussão para o campo educacional, a qualidade tanto pode ser entendida como qualidade total, importada do discurso neoliberal o qual quer impor os princípios da administração capitalista na escola, quanto qualidade social, quando focaliza suas ações para a formação mais ampla do ser humano, para o coletivo. Nesta última perspectiva, a educação é entendida por Paro (2001, p. 37 -38) como um processo de:

[...] atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico mais complexo que uma simples transmissão de informações. Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural, a que supostamente têm direitos os cidadãos, o fim último da educação é fornecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação, como parte da vida, é principalmente aprender a viver com a maior plenitude que a história possibilita. Por ela se toma conceito com o belo, o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a administrá-los, a valorizá-los e a concorrer para sua construção histórica, ou seja, é pela educação que se prepara para o usufruto (e novas produções) dos bens espirituais e materiais.

Quando se discute o ensino público no Brasil, hoje, o senso comum costuma identificar o mercado de trabalho e a ineficiência em levar o aluno à universidade. Infelizmente também entre políticos e administradores da educação, e mesmo em círculos acadêmicos onde se discutem políticas educacionais, o assunto não costuma elevar-se muito acima do senso comum, em direção a um tratamento mais específico e rigoroso da questão.

Entretanto, por mais importante que seja a preparação para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior, cumpre indagar se não existiriam outros valores a informar os fins que devem buscar para a escola pública. Será que, tendo em vista apenas o setor produtivo, como querem os empresários e como apregoam os apologistas do mercado, estaremos contribuindo para uma sociedade mais democrática, mais livre e produtora de relações civilizadas entre pessoas e grupos? Será que quando nos preocupamos apenas com a preparação para o ensino superior como faz a escola pública de “qualidade” de algumas décadas atrás ou a escola particular de hoje que atende as camadas privilegiadas, estaremos promovendo a melhoria no nível de bem-estar geral da sociedade?

Embora não se deva minimizar a importância desses dois elementos, as discussões que restringem a eles os objetivos da escola pública têm omitido o essencial. A escola, como locus da educação sistematizada, não pode passar ao largo do próprio conceito de educação em sua inteireza, enquanto apropriação da cultura. Esta tem a ver com a própria concepção de homem que constrói sua especificidade e se constrói enquanto ser histórico à medida que transcende o mundo natural do trabalho. Ao transcender a mera natureza (tudo aquilo que não depende de sua vontade e de sua ação), o homem ultrapassa o nível da necessidade e transita no âmbito da liberdade, que na análise de Paro (1997, p. 303) é o oposto do espontaneísmo, da necessidade natural; é algo construído pelo homem à medida que constrói sua própria humanidade.

Na produção material de sua existência, na construção social de sua história, o homem produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais

primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subsequentes. Essa mediação é realizada pela educação, entendida como a apropriação do saber produzido historicamente. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. “É, pois, pela educação, que o homem tem a possibilidade de construir -se historicamente, diferenciando-se da mera natureza” (PARO, 1997, p. 303).

A escola, então, ao prover educação, precisa tomá-la em todo seu significado humano, não em apenas algumas de suas dimensões. Por isso, afirma Paro (1997) que a escola pública tem baixa qualidade sim, mas não pelas razões que normalmente são levantadas para isso (porque não consegue fazer o que faz a escola particular ou o que fazia a “boa” escola de antigamente). A escola pública tem baixa qualidade, antes de tudo e principalmente, porque não fornece o mínimo necessário para os alunos construírem -se enquanto seres humanos, diferenciados dos outros seres existentes na terra. Quando se fala em educação para a formação do cidadão é esse pressuposto que deve estar por trás: o de que, como condição para elevar-se a um nível humano de liberdade, diferenciando -se da mera necessidade natural, o indivíduo precisa atualizar-se historicamente pela apropriação de um mínimo do saber alcançado pela sociedade da qual faz parte.

Essas reflexões não se fazem presentes, em geral, na prática cotidiana das escolas públicas, onde os professores, ainda influenciados pela ideologia liberal burguesa (segundo a qual é possível, igualmente a todos, subir na escala social por meio do esforço pessoal, via educação escolar), continuam buscando, para as atuais camadas sociais usuárias da escola pública, a mesma meta de ingressar na universidade, que era objetivo da escola pública de três ou quatro décadas atrás. Mas a população escolar mudou, e os alunos que frequentam hoje a escola já não trazem o perfil dos estudantes da antiga escola pública ou da atual escola privada.

O educador escolar, em especial o professor, pouco tem conseguido fazer diante da falta de material pedagógico, das classes superlotadas, da falta de assistência pedagógica, enfim, das inadequadas condições de trabalho em geral. Dentre estas, seu ínfimo salário, que o obriga a mais de uma jornada de trabalho, é um dos elementos mais marcantes, condicionante inclusive da sua baixa competência profissional (Ver figura, p.65).

Nessas condições, a escola pública brasileira tem produzido altos índices de reprovação e de evasão e baixo nível de desempenho mesmo dos que conseguem ser aprovados. A culpa, na maioria das vezes, cai sobre o “produtor final”, o professor, acusado de incompetência e de pouco empenho profissional. Este reclama do salário, mas, no íntimo,

massacrado pela evidência dos fracos resultados de seus serviços, considera-se um profissional pouco qualificado, responsável pela má qualidade do ensino. Quando sua baixa consciência política não lhe permite perceber as condições de que é refém, prefere, em defesa de sua auto-estima, colocar a culpa no aluno, acusando-o de não querer aprender. Mas a alegação da falta de interesse do aluno como justificativa para o mau desempenho escolar precisa ser combatida de forma radical porque ela implica a própria renúncia da escola a uma de suas funções mais essenciais. Os equívocos a esse respeito geralmente advêm da atitude errônea de considerar a “aula” como o produto do trabalho escolar.

Nessa concepção, desde que o professor deu uma boa aula, a escola cumpriu sua obrigação, apresentou o seu produto, tudo o mais será responsabilidade do aluno. Mas, se considerarmos o conceito de trabalho humano enquanto atividade adequada a um fim, a aula ou a situação de ensino, constitui o próprio trabalho, não seu produto. Se a escola tem que responder por produtos, estes só podem ser o resultado da apropriação do saber pelos alunos. Se estes não aprenderam, a escola não foi produtiva.

Se a escola pública precisa ser competente, ela deve também levar em conta a necessidade de que seus alunos sejam seduzidos pelo desejo de aprender. Não há dúvida de que a escola pouco ou nada tem feito para tornar o ensino prazeroso, condição mais que necessária para despertar o interesse do educando. Mas, é verdade também que há muito a fazer que não depende exclusivamente da escola. E aqui é preciso voltar à complexidade do objeto de trabalho com o qual ela lida. Enquanto sujeito humano, o aluno não vive apenas na escola e não forma apenas aí seus valores. A escola tem falhado não só por estar mal aparelhada, com métodos inadequados e professores não qualificados, embora não se possa menosprezar o enorme peso desses fatores. A escola, tem falhado também, segundo Paro (1997, p. 167) “[...] porque não tem dado a devida importância ao que acontece fora e antes dela, com seus educandos”.

Uma postura positiva com relação ao aprender e ao estudar não acontece de uma hora para outra nem de uma vez por todas, é um valor cultural que precisa ser permanentemente cultivado. O educando começa a formar-se desde os primeiros anos de vida, precisa, portanto, de ambiente favorável para desenvolver-se e necessita de estímulos permanentes durante a infância e a adolescência. Como a escola só tem acesso direto ao educando durante as poucas horas que este frequenta suas atividades, ela precisa voltar sua atenção para os períodos em que ele (o aluno) está fora de seu abrigo.

A questão essencial da escola de hoje refere-se à sua qualidade, como também a uma nova abordagem da qualidade. Essa qualidade está diretamente relacionada com os pequenos

projetos das próprias escolas que são muito eficazes na conquista dessa qualidade do que grandes projetos, mas anônimos, distantes do dia-a-dia das escolas. Segundo Marques e Xaxier (1992, p. 224):

Só as escolas conhecem de perto a comunidade e seus projetos podem dar respostas concretas a problemas concretos de cada uma delas, assim sendo, podem respeitar as peculiaridades étnicas, raciais e culturais de cada região, diminuindo gastos com a burocracia e ainda, a própria comunidade pode avaliar de perto os resultados.

Entendemos, portanto, que cada escola é fruto de suas próprias contradições. Existem muitos caminhos, inclusive para a elaboração do saber construído e o caminho que pode ser válido, numa determinada conjuntura, num determinado local ou contexto, pode não sê-lo em outra conjuntura ou contexto. Por isso, é preciso incentivar a experimentação pedagógica e, sobretudo, é preciso que tenhamos uma mentalidade aberta ao novo.

O redimensionamento da função social da educação se configura no perfil ideológico que orienta as discussões sobre os projetos políticos de ordenação da sociedade e do Estado. No espaço das universidades, da sociedade civil organizada e do sistema político parece predominar a tese de que cabe à escola fazer do ensino um ato de motivação do processo emancipativo do aluno e criar, em sua ação educativa, reais possibilidades de formação do cidadão.

No plano da política educacional, em geral, o discurso do Governo parece iniciar a passagem do retórico para o dialético, ou seja, de acordo com a enunciação aristotélica, da influência da vontade do outro por meio da persuasão para a averiguação da probabilidade razoável de uma crença, através das idas e vindas do pensamento em busca da verdade. Se o discurso dialético examina criticamente as crenças, que irão dar suporte a seus argumentos e à sua prática, trabalha-se com o experimentar. Esmaecendo o objetivo anterior de convencimento, norteador da retórica, a fala do Governo começa a deixar perceber a intenção de não impor uma crença? Não que o Governo já dialogue verdadeiramente com a comunidade, na concepção do dialógico; o trânsito por ora percebido representa a penas um ligeiro movimento de quem se afasta da plenitude do discurso retórico, ou finge afastar-se, e se encaminha para a experiência, submetendo à prova as crenças (os princípios declarados que regem a ação).

Na verdade, há uma proposta de interação Governo/Escola com o objetivo de alcançar a qualidade. Há também uma definição de ação política voltada para tal fim, que

necessariamente trata do exercício profissional do professor (condições de trabalho, plano de carreira, remuneração e capacitação) e de um plano básico da escola.

Segundo Almeida (1983) a má qualidade do ensino é um mecanismo de reprodução de analfabetos e semi-analfabetizados”. Continua afirmando que o desempenho da rede escolar, em avaliação desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), mostrou o resultado de 4.3 como média nacional e a Taxa de Eficiência do sistema (indicador sintético de produtividade), elaborada pela UNESCO em 1990, situou o Brasil, com 38%, no penúltimo lugar dos vinte e um países latino-americanos estudados.

O quadro é desalentador, no entanto o Governo diz ser possível mudá-lo em dez anos, conjugando diferentes ações, voltadas primordialmente para o professor e para o trabalho desenvolvido em sala de aula. A emenda constitucional (PEC, n.233), que se refere à vinculação dos recursos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios à educação básica, é a medida de maior impacto. Como é bem conhecida pelos profissionais da área de educação, ela representa uma estratégia de equalização de distribuição de recursos, ao definir a criação de um fundo, pelo qual 15% dos 25% da receita de cada município serão captados, por outro lado, esta receita vinculada deverá prover um investimento médio de R\$ 300,00 por aluno/ano, permitindo estabelecer um piso salarial mínimo de R\$ 300,00/mês para o professor.

Considerando a educação básica, esta parece ter retornado ao seu lugar no palco das relações entre o sistema social e o sistema político. Uma vez mais, aparece sob o foco principal do discurso político na área da educação e se identifica como condição fundamental para o desenvolvimento econômico e social. Pode-se dizer, dentro deste contexto, que tornou-se muito nítida a ênfase relativa à amplitude da importância de uma educação básica de qualidade no cenário do mundo moderno e seus desafios imediatos.

O favorecimento do ensino básico, situando-se no plano de prioridade da política de Governo, e as medidas decorrentes desta política tem repercussão na personalidade de cada escola em sua cultura organizacional e em sua forma específica de gestão, esta passando a ser estratégia de utilização livre e responsável dos recursos que a escola irá receber e sua administração. Estará, então, assegurada a autonomia da escola para elaborar e implementar seu plano básico- Projeto Político-Pedagógico.

A análise crítica que o momento exige, bem como a consciência do círculo aprisionador da política educacional, que tem mantido a utopia numa ciranda castradora, permitem uma reflexão sobre a escola como instância onde se desenvolve o ato pedagógico e o resgate possível de seu espaço, onde poderá ser revivido o seu ethos educativo. Tem-se

atribuído à debilidade da vontade política do Governo, isto desde os tempos imperiais, os acentuados problemas que se apresentam na realidade educacional. Não se poderia contestar tal afirmação, mas é preciso entender que depende muito da atuação dos que estão na escola o resgate do seu verdadeiro papel. O início da construção de uma nova escola talvez seja agora, quando o valor da educação volta a ser proclamado e a valorização do professor compõe o discurso político. Os professores, na sua escola, poderão aprisionar o discurso político do Governo e fazer valer e vivenciar a melhoria da qualidade do ensino e a valorização do potencial das pessoas que atuam no magistério. Por que não fazer do círculo o traçado de um caminho para o novo?

No que se refere à qualidade do ensino, Beisiegel analisa que “a qualidade do ensino e conteúdos das disciplinas são pensados a partir de uma escola que já foi superada. A realidade é totalmente outra e exige, inclusive, um quadro teórico de reflexão diferente” (2005, p. 116).

Diante deste contexto, observamos que o ensino tem recebido muitos tipos de crítica, como a crítica conservadora à crise do ensino atual. A crítica conservadora, portanto, é contra a expansão do ensino e defende que os grandes e graves problemas relacionados à qualidade do ensino se dão exatamente por causa da expansão do ensino às classes populares. O que vale ressaltar é que essa crítica está voltada ao passado. A escola que aí está, a escola do presente, não merece mais essa crítica, pois é ela que atende a grandes massas da população, é a escola pública, a escola popular e faz-se necessário a valorização de todo o esforço dirigido com vistas à extensão dessa escola e toda a coletividade do País.

Hoje, a escola recebe componentes de todos os setores da comunidade, reproduz dentro dela todas as tensões que caracterizam uma sociedade capitalista.

Em sua discussão, Beisiegel argumenta que:

Nessa mesma linha de crítica ao processo de democratização do sistema de ensino, muitos há que defendem uma tese, mais ou menos no seguinte: não à escola, principalmente à escola pública, por ser um aparelho ideológico do poder. Lá dentro não há nada a ser feito. É preciso fazer a “revolução” lá fora para se conseguir trazer a “revolução” para dentro da escola (2005, p. 120).

Não se pode defender uma tese como essa. Não se pode fazer nada na escola sem antes, transformar a sociedade, para depois mudar a escola. A escola é parte da sociedade. É preciso aceitá-la como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que ingressou na escola, que conquistou a escola.

É preciso que essa população subalterna, pobre, rústica, dominada, que invadiu a escola, que conquistou a escola, que cria as maiores dificuldades de rendimento na escola, seja aceita tal como ela existe, porque esse é o ponto de partida para se pensar, inclusive, uma escola que será capaz de dar a essas populações, algo mais do que o que a escola atual está oferecendo. Beisiegel (2005) defende ainda que:

As verbas investidas na educação são pequenas, o gestor pode fazer grandes coisas pela escola. Não se pode negar nada disso. [...] quem defende a democratização do ensino não pode recusar, não pode criticar a qualidade do aluno da nossa escola. O rendimento precário da escola é um dado da nossa realidade nacional. Não podemos mudar a população: não dá, a nossa população é essa. Precisamos fazer com que a escola passe a responder a essa população (p.121).

No momento em que o ensino foi se abrindo progressivamente à totalidade da população, significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população, comparando aos tempos em que a sociedade brasileira oferecia ensino secundário para meia dúzia de filhos de famílias privilegiadas. Neste contexto, as escolas eram consideradas as excelentes, pois atendiam apenas uma minoria elitizada (BEISIEGEL, 2005).

Entre as alternativas envolvidas no contexto constitucional sob a perspectiva dos interesses populares da educação, é imperioso defender a plena utilização dos recursos na expansão e na melhoria do ensino público. Historicamente, a escola representou e sobretudo continua representando a única possibilidade real de educação para as classes populares.

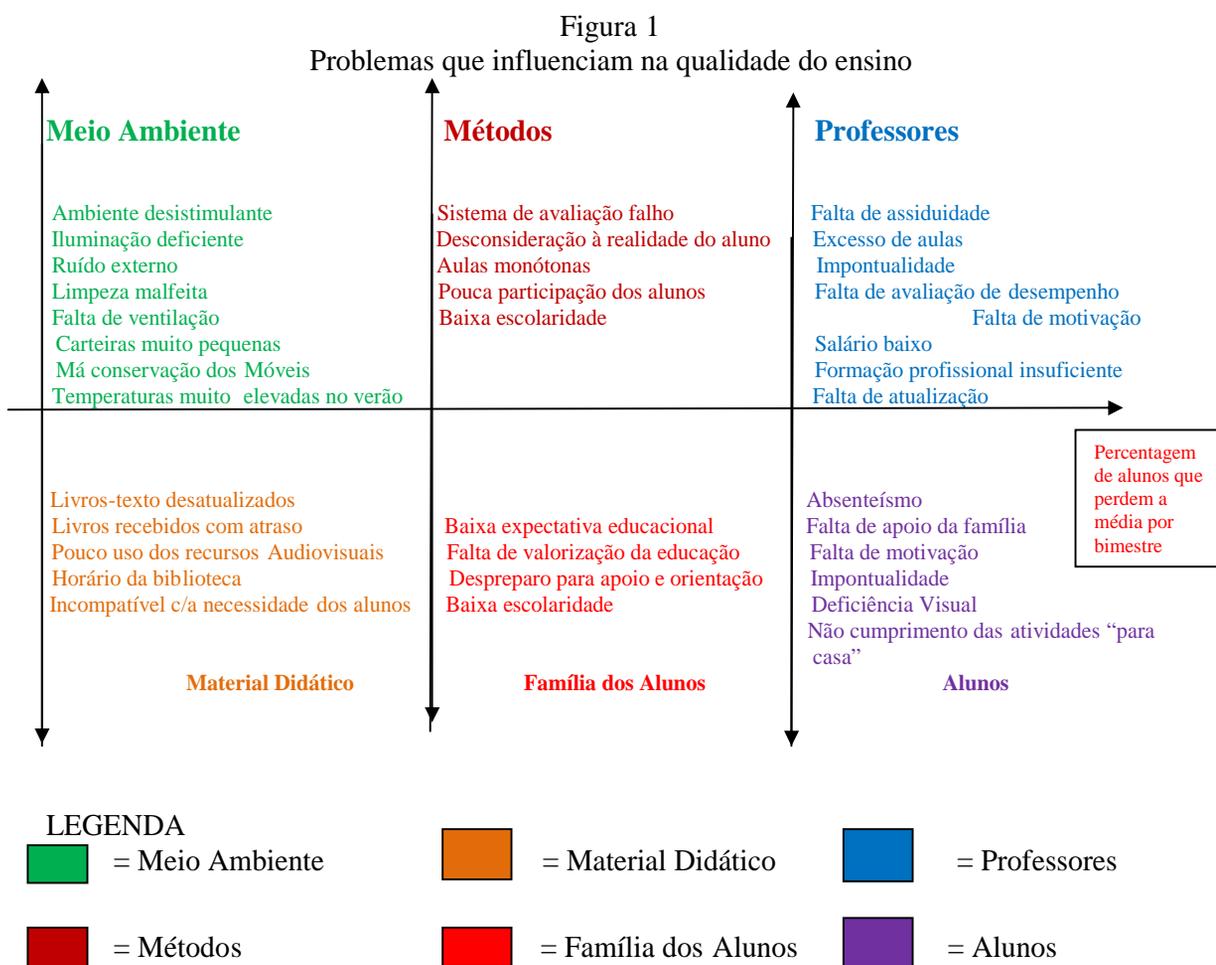
Na análise de Beisiegel (2005, p. 141),

no ensino público, as prioridades de ontem continuam sendo exatamente as prioridades de hoje, como seguem: a) absorver toda a população escolarizável na 1ª série do ensino de 1º grau; b) manter esta população dentro da escola, o maior número de anos possível; c) oferecer à população um ensino de melhor qualidade; d) combater a deterioração das condições de trabalho docente e administrativo; e) transformar as conquistas educacionais da população em realidade palpável dentro da escola.

Diante do exposto, vale a pena ressaltar o pensamento de Paiva (1973 apud GADOTTI, 1994, p. 83) quando afirma que “educação popular é a educação que o povo deseja; e hoje o povo deseja escola pública de boa qualidade”. Portanto, escola pública identifica-se com educação popular. Lutar fora do Estado seria eximi-lo de sua obrigação de oferecer escola de qualidade para todos.

A luta por uma educação de qualidade, hoje, identifica-se com a luta pela universalização do ensino público e pela extensão da escolaridade obrigatória e gratuita. A experiência moderna demonstra que a escola pública gratuita é o único instrumento eficaz de democratização do ensino, especialmente no que concerne a distribuições mais equitativas das oportunidades educacionais.

De acordo com Cunha (1985 apud GADOTTI, 1994, p. 89): “só a escola pública de boa qualidade, gratuita em todos os graus, poderá propiciar o acesso das massas à cultura; só a escola pública permitirá a democratização do saber”. Assim, percebe-se que estamos diante da emergência de um novo paradigma tecnológico e organizacional e que tal paradigma impõe novas exigências no que se refere à qualidade de ensino, a qual aponta emergentemente para a qualificação profissional. A figura a seguir, focaliza alguns itens que influenciam negativamente na qualidade de ensino. Vejamos:



A questão da estrutura didática e administrativa no desempenho escolar é um dos aspectos pouco pesquisados no que tange aos determinantes da qualidade do ensino. Não obstante, tomada essa qualidade numa perspectiva ético-política que privilegia a formação do cidadão atuante numa sociedade democrática, e considerando a imprescindível coerência entre atos e palavras para a concretização dessa formação, o estudo das dimensões em que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola condicionam a prática escolar e a efetiva realização dos objetivos mostra-se altamente relevante, tendo em conta que aquela coerência depende, em grande medida, da ação desses condicionantes.

Na realidade de nossas escolas públicas básicas em que se evidencia o divórcio entre a prática escolar cotidiana e as perspectivas de uma consistente emancipação intelectual e cultural dos educandos, o que se verifica é que a estrutura da escola mostra-se, na maioria das vezes, totalmente inoperante, mergulhado numa estrutura avessa à participação e ao exercício da cidadania. Neste ponto, o que observamos nas escolas é a falta de amor pelas pessoas – e isso implica também na falta de respeito mútuo. O uso de palavras de baixo calão (até mesmo por parte de alguns professores). São palavras e gestos que não edificam. Para muitos alunos, a escola é a continuidade das coisas ruins que eles aprendem pelas ruas. Isso precisa mudar, pois a escola deve ser o lugar que faça a diferença. O aluno deve saber que na escola existem regras a serem cumpridas e ele deve obedecê-las. Em contrapartida, a escola deve promover sempre ambiente agradável, onde o aluno tenha prazer de ir e permanecer. De brincar e também de colaborar. Professores devem ser mais amigos, ouvirem mais seus alunos e serem enérgicos, quando necessário (“quem ama também repreende”). Todas as ações devem ser baseadas no respeito mútuo.

Percebemos (no convívio nas escolas) que a falta de decoro toma conta das mentes de muitos alunos, e é nosso dever, como educadores, conduzi-los a um caminho moral digno de cidadãos de bem. A educação, na minha opinião, é um TODO. Não é só ensinar matemática, ciências ou outras disciplinas. É educar para formar cidadãos úteis à sociedade, que saibam entrar e sair em qualquer lugar com educação e respeito. Se necessário for, para de explicar o conteúdo para dar uma aula sobre moral, sexo, drogas, etc. O importante é que o aluno reflita sobre sua importância no mundo e compreenda que é a partir dele que vai começar a mudança tão esperada por todos.

Não podemos cruzar os braços e deixar que os alunos se entreguem aos vícios, às drogas, à prostituição, à homossexualidade, aos crimes de forma geral. Precisamos criar recursos nas escolas para ajudar essas crianças e jovens que passam por nós com estes tipos

de problemas, tendo em vista que os pais confiam na escola e os alunos gostam de estar na escola.

Hoje, as escolas, juntamente com o Governo, estão proporcionando inovações nas estruturas didática e administrativa, usando novas tecnologias, capacitando os professores, técnicos e funcionários, para melhorarem suas aulas de forma mais interessante (deixando de lado a mesmice), pois os alunos exigem aulas mais atrativas e interessantes.

Há evidências consideráveis, indicadoras de que os professores querem participar e se envolver na solução dos problemas e na tomada de decisões pertinentes à escola. No entanto, percebemos que existem, indicações de que esses profissionais se mostram cautelosos em tomar estas atitudes, pois em várias situações percebem que se beneficiam muito pouco com todo esse processo e questionam até que ponto o seu envolvimento faz alguma diferença na escola. Eles desejam que o seu envolvimento seja significativo, que tenha importância e que seja eficaz. Os professores querem se envolver em questões relativas a estrutura organizacional ou administrativa da escola; em procedimentos de avaliação do seu desempenho; indicação de diretores e na avaliação de eficácia de uma equipe de área ou de determinado assunto, de forma mais constante e sistemática.

## **CAPÍTULO III**

### **3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo fizemos uma caracterização das reais condições sobre as quais se operacionaliza a gestão escolar na rede de ensino municipal na Zona Leste de Manaus.

Quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação, um dos traços que têm apresentado permanência marcante nas últimas décadas é o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública de ensino básico. O que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado e o que de fato se efetiva em termos da gestão e da qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito dos conceitos de gestão e qualidade, conceitos estes que, ademais, raramente aparecem e explicitados de forma rigorosa.

Quando se atenta para a importância social da educação e para os enormes contingentes populacionais que as políticas públicas da área envolvem, mostra-se altamente preocupante essa ausência de um conceito claro (inequívoco) de qualidade. Visto que a qualidade depende intimamente dos objetivos que se pretende buscar com a educação, quando estes não estão suficientemente explicitados e justificados pode acontecer de, em acréscimo à não correspondência entre medidas proclamadas e resultados obtidos, estar-se desempenhando na realização dos fins errados ou não inteiramente de acordo com o que se pretende.

Certamente o quadro geral da escola pública de ensino básico é muito mais complexo do que essa pesquisa pode sugerir, abrindo, portanto, um amplo campo de questões a serem investigadas com vistas a esclarecer as razões da não correspondência entre discursos e

práticas e elucidar os determinantes da inoperância da escola em educar para a democracia e para o viver bem.

Nesta pesquisa nos propusemos a fazer uma análise de como as Escolas da Rede de Ensino Municipal de Manaus, na Zona Leste I estão desenvolvendo os princípios de descentralização, autonomia e participação no exercício da gestão escolar, bem como o padrão de qualidade do ensino oferecido nestas instituições.

Nos detivemos em função das concepções atribuídas pelas pessoas envolvidas nas escolas no intuito de criarem melhores condições que possam gerir mudanças na qualidade do ensino e que também acarretem na descentralização no âmbito escolar em busca da autonomia político-pedagógica, fator que fortalece a gestão escolar rumo à construção da cidadania dos estudantes.

O registro das observações foi realizado de forma sistemática, descrevendo as situações, as falas, os depoimentos dos gestores, professores e funcionários, seguindo um roteiro flexível com a finalidade de orientar a apreensão da realidade, usando o horário da “htp”<sup>5</sup>. Os pontos relacionados para as observações podem ser analisados de acordo com o roteiro em anexo.

Tendo em vista que a Gestão Democrática da escola se dá num contexto coletivo, procuramos trabalhar a atuação dos diferentes sujeitos, no sentido de permitir um maior entendimento deste cotidiano no processo de descentralização, participação e autonomia das escolas e na identificação de fatores que bloqueiam essa prática, comprometendo diretamente a qualidade do ensino.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os gestores (dois), professores (oito), pedagogos (três). Também foram aplicados questionários para os funcionários (seis), alunos (doze) e pais/ou responsáveis (cinco). Os questionários foram respondidos coletivamente. Foi lida a questão, explicada e, logo em seguida, dado um tempo para os atores responderem (cada categoria em momentos diferentes conforme cronograma de atividades).

A variação de situações trabalhadas possibilitou a obtenção de um quadro bastante rico de informações para o que nos propusemos estudar.

Para a caracterização das escolas investigadas, além da observação, foram coletados dados nos arquivos das mesmas, com a ajuda dos gestores, para resgatar o histórico de cada uma delas para melhor compreensão da realidade atual.

---

<sup>5</sup> HTP= Hora de Trabalho do Professor. Foi criada para que o professor pudesse preparar suas aulas em conjunto com professores que trabalham a mesma disciplina, para preparo do material didático, preenchimento de diários de classe, leituras, pesquisas, atendimento a alunos, etc.

## 3.1 – Caracterização das Escolas

### 3.1.1 – Escola “VIDA”

A Escola VIDA, situa-se num bairro de classe média/baixa, na Zona Leste da Cidade de Manaus. A escola atende à maioria dos alunos do próprio bairro. As ruas do bairro são estreitas e muito movimentadas por veículos leves e pesados, dificultando o trânsito de pessoas, pois as ruas não têm lugar para os pedestres, uma vez que o bairro nasceu de uma invasão, sem qualquer infra-estrutura.

A Escola VIDA iniciou suas atividades em 14/02/87, quando foi inaugurada com outro nome. Em 1989 foi construída de alvenaria porque até então era uma pequena casa de madeira. Mais tarde, foi reconstruída em outro terreno no mesmo bairro, de forma mais ampla. Sua construção e ampliação foi publicada no Diário Oficial sob Lei 202 de 14/07/93 - Art. 10 e inaugurada em 16/12/1996, na gestão do Prefeito Arthur Virgílio Neto.

A Escola possui 14 salas de aulas; 01 laboratório de informática, 01 sala de professores, 01 secretaria, 01 laboratório de multimeios (videoteca, laboratório de Ciências e Matemática, etc), 01 biblioteca, refeitório, quadra de esporte e lazer (coberta); banheiros para alunos e funcionários, diretoria, sala de técnicos. Não possui uma sala para a brinquedoteca, mas conta com o Projeto LEGO/BRINK MOBIL<sup>6</sup> e outros, conforme nota de rodapé da página seguinte.

### 3.1.2 – Escola “LUZ”

A Escola LUZ também situa-se num bairro de classe média/baixa, na Zona Leste da Cidade de Manaus. A escola atende à maioria dos alunos do próprio bairro. As ruas do bairro são estreitas e muito movimentadas por veículos leves e pesados, dificultando o trânsito de pessoas, pois as ruas não têm lugar para os pedestres, uma vez que o bairro nasceu de uma invasão, sem qualquer infra-estrutura.

Fundada em 1988, com o nome de “Sementinha”, teve como diretor o Prof<sup>o</sup>. João José Lima de Carvalho. Funcionava nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo da 1<sup>a</sup>. A 8<sup>a</sup>. Série do primeiro grau.

---

<sup>6</sup> Projeto LEGO/BRINK MOBIL= lúdico das atividades estudadas nas disciplinas Matemática e Ciências.

Em 1989 passou a chamar-se Escola “LUZ” e no dia 14/03/1993, através do Decreto Lei nº 202 foi efetivado seu nome e inauguração na gestão do Prefeito Arthur Virgílio Neto.

A escola possui 14 salas de aulas, 01 sala de professores, 01 sala de técnicos, 01 biblioteca, 01 mini-auditório, 01 refeitório, 01 laboratório de informática, 01 laboratório de ciências, 01 consultório odontológico (desativado), 01 despensa, 01 secretaria, 01 quadra de esportes coberta e 01 horta. Os Projetos e Programas pedagógicos que se desenvolvem na escola são: Agenda Ambiental, PDE<sup>6</sup>, PDDE<sup>7</sup>, PNDE<sup>8</sup>, PROERD<sup>9</sup>, além dos Projetos “Contando Histórias”, Horta Escolar ( com o apoio da Petrobrás) e Escola Aberta<sup>10</sup> (apoiado pelo Governo Federal).

## 3.2 – Análise e Interpretação dos Resultados

### 3.2.1 – Análise Descritiva

A análise descritiva refere-se às questões de participação, autonomia e descentralização no exercício da gestão escolar.

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são afetas (LUCK, 1996, p. 18).

A descentralização tem sido um tema recorrente na área da administração pública. Já existiram várias “ondas” de programas e projetos de descentralização. Gestão escolar, autonomia escolar, processo decisório escolar são todos termos utilizados para descrever a abordagem participativa para a gestão descentralizada do sistema de ensino. A ênfase na gestão escolar democrática visando construir a autonomia da escola, assumida pelos sistemas educacionais brasileiros, é coerente com as tendências mundiais para a educação.

---

<sup>7</sup>PDDE= Programa Dinheiro Direto na Escola.

<sup>8</sup>PNDE= Programa Nacional de Desenvolvimento Escolar.

<sup>9</sup>PROERD= Programa de Erradicação das Drogas.

<sup>10</sup>Esse Projeto funciona nos finais de semanas. São selecionadas escolas onde o índice de violência se agrava para a realização de oficinas com a ajuda e participação de profissionais da própria comunidade na realização de atividades, como: cortes de cabelos, manicure, cursos de salgados, chocolate (ovos de páscoa), aula de reforço e várias modalidades esportivas. Todas as pessoas da comunidade podem participar e o objetivo principal do projeto é a retirada das crianças e jovens das ruas, dos vícios e das drogas.

A participação, como qualquer melhoria substancial, requer o desenvolvimento e a adoção de atividades, tais como: a capacitação dos integrantes da comunidade escolar (professores, gestores, pais, alunos e funcionários) para a gestão participativa, pois trata-se de um enfoque que deve ser percebido a partir de uma ampla perspectiva de descentralização e energização, pois assim a participação transforma-se em uma série de ferramentas refinadas capazes de aprimorar a qualidade do ensino.

Das observações realizadas nas Escolas “VIDA” e “LUZ”, constatamos que existem fortes indícios de gestão participativa, como: participação dos atores que trabalham na escola na tomada de decisões; escola aberta à comunidade; relação de poder democrática; apoio pedagógico aos professores e muito diálogo entre todos, porém os gestores vêm enfrentando dificuldades de toda sorte, tais como: falta de pessoal habilitado e contratado pela SEMED para desenvolver trabalhos administrativos nas secretarias e técnicos para bibliotecas e salas de informática, inspetores de alunos, pedagogos e outros. Na vacância desses profissionais o gestor precisa assumir o papel de cada um deles para atender ao público interno e externo da escola, o que requer tempo, energia, boa vontade, dedicação e amor pelo trabalho, impossibilitando-os de realizarem um trabalho qualitativo.

Quanto à estrutura e organização, observamos que as escolas VIDA e LUZ estão bem, pois conta com o trabalho de gestores comprometidos com a educação, portanto, diante desse comprometimento e responsabilidade, existe organização ao gerir as atividades. Os projetos desenvolvidos na escola VIDA são os mesmos desenvolvidos na escola LUZ. As escolas são bem equipadas de materiais e aparelhos de multimídia, como: televisão, retroprojetor, micro system, brinquedos, mapas, materiais de ciências (corpo humano completo, partes do corpo separadas, mapas com pássaros diversos, tubos de ensaio, etc.), fitas de vídeo sobre vários assuntos, etc.

Com relação a Recursos Humanos, percebemos que o quadro de profissionais das escolas, por estar defasado, a consequência dessa deficiência vem influenciando negativamente na qualidade do ensino, pois, por mais que gestores e professores se desdobrem para manterem a disciplina dos alunos, torna-se tarefa muito difícil e estressante, devido à superlotação encontrada nas salas de aulas.

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotá-los das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se,

portanto, a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Benevides (1998, p.167-168) destaca três elementos que considera “indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia”, os quais retratam com propriedade o sentido que estamos dando a esse aspecto. São eles:

1. A formação intelectual e a informação – da antiguidade clássica aos nossos dias trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento, inclusive através da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura lato sensu, são, justamente, os mais marginalizados e “excluídos”;
2. A formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas, sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão, é a conquista de corações e mentes;
3. A educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.

Essa concepção que releva a importância da participação na vida pública, contemplando a necessidade de formação para a democracia, é coerente com o pensamento democrático de Antonio Gramsci que, ao criticar o ensino profissional por preocupar-se apenas com a formação técnica do trabalhador, afirma que:

A tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada cidadão possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de fazê-lo (1978, p. 137).

Certamente, ser governante numa sociedade que leva o conceito de democracia à radicalidade não implica necessariamente ter um cargo formal de governante. Mais importante do que isso, ao se pensar nas grandes massas da população, é que diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam valorizados e reconhecidos.

### 3.3 – As Práticas da Gestão nas Escolas Pesquisadas

#### 3.3.1 – Percepção<sup>11</sup> dos Professores sobre a Prática da Gestão Escolar

Abordados sobre a questão da *participação na tomada de decisão* das escolas, os professores informaram que são participantes da maioria das decisões, quando estas não são de caráter urgente, quando exigem respostas imediatas, os gestores decidem o que é melhor para as escolas. O percentual de participação dos professores na tomada de decisão das escolas é de 75% na escola VIDA e de 50% na escola LUZ, índices que representam um grande avanço rumo à descentralização e autonomia dessas escolas.

Indagados sobre a existência de uma *gestão participativa*, 75% dos professores das duas escolas pesquisadas, responderam que estão engajados na vida cotidiana das escolas e que é necessário levar em conta a concretude das práticas escolares, com a clareza de que é dos diversos atores envolvidos nas escolas, e das ações e relações que nela se desenvolve, que depende, em última instância a realização de qualquer projeto de escola pública de qualidade. Trata-se de, na busca de objetivos, não perder de vista as mediações necessárias para concretizá-los, o que constitui uma autêntica questão administrativa, se por administração entendermos a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1986, p.18).

Nesse sentido, é preciso estar atento à relativa negligência com que as políticas públicas educacionais, em geral têm contemplado essa questão. Conforme já afirmamos, na medida em que qualquer proposta educativa escolar só se efetiva por meio da prática que tem lugar nas escolas, parece evidente que não se podem traçar políticas realistas de provimento de um ensino de qualidade sem que se considerem as dimensões dessa prática.

---

<sup>11</sup> **PERCEPÇÃO**, “é o reconhecimento, identificação ou diferenciação de objetos, formas e sensações. Baseia-se em informações do mundo exterior, transmitidas pelos **SENTIDOS**, e em sensações interiores, provenientes do próprio aparelho psíquico da pessoa. Muitos estudiosos afirmam que constitui um processo não necessariamente consciente; é o caso da *percepção subliminar*, que se caracteriza por uma reação inconsciente a estímulos externos, influenciando, depois, o consciente. Essa explicação torna-se mais fundamentada através do **GESTALTISMO**, ou psicologia da forma, cuja idéia central é de que os fenômenos psicológicos não são constituídos por mera soma de elementos, mas por todos organizados, estruturas, formas (em alemão **Gestalten**), em que as partes se articulam de modo funcional. Assim, a Percepção de uma melodia, por exemplo, não pode ser entendida se for considerada apenas a soma das sensações elementares correspondentes a cada nota; é necessário interpretá-la como conjunto organizado. Se algumas notas deixarem de ser tocadas, nem por isso a percepção se altera; o importante é a forma global. Começando com estudos sobre a percepção, os gestaltistas ampliaram seu campo de indagação a todas as áreas da psicologia e pretenderam, inclusive, estender seus princípios aos campos da física e da biologia (Grande Dicionário Enciclopédico Escolar, v. 3 e 5, p. 735, 736 e 1307). Neste estudo trabalhamos a percepção dos atores sobre a prática da gestão escolar nas escolas pesquisadas.

Na perspectiva de uma proposta de melhoria da qualidade do ensino, a pesquisa e o conhecimento dessa realidade são necessários quer para se considerar as potencialidades da escola, sabendo-se com que mediações podemos contar para conseguir o que desejamos, quer para identificar os obstáculos existentes, propondo-se medidas que modifiquem a própria realidade escolar.

Consultados sobre a *relação democrática de poder*, os professores da escola VIDA responderam que essa relação é 100% democrática, porém, na escola LUZ, apenas 75% responderam que a relação é democrática. Dos professores entrevistados, 25% acha que a relação ainda é autoritária.

Questionamos os professores para sabermos se *as escolas estão abertas à participação*. Para 75% dos professores da escola VIDA, sim. Para os professores da escola LUZ, a participação é de 100%. As escolas participam de vários projetos já mencionados anteriormente, além dos programas e eventos que as escolas promovem mensalmente para comemorar datas cívicas, gincanas e outros.

No que se refere a *participação dos professores na elaboração do PPP*<sup>12</sup> eles informaram que houve nas escolas apenas reunião com todas as pessoas que atuam diretamente nas escolas, para orientação e esclarecimento o que é o PPP, sua importância e finalidade. O modelo (prévia) dos projetos foi construído, porém precisa avançar. As reuniões em busca da elaboração dos PPPs precisam ser incansáveis e não esporádicas. Faz-se necessário uma conduta pertinente dos gestores e pedagogos no alcance desse alvo tão significativo para a educação em nossa cidade.

Outro aspecto importante da entrevista com os professores foi sobre a *participação na escolha do gestor da escola*. Dos professores entrevistados nas escolas VIDA e LUZ, 100% deles não participaram da escolha dos gestores, em virtude dos mesmos terem sido enviados pela SEMED<sup>13</sup> para assumirem seus cargos. Os gestores foram selecionados pelo PROSED<sup>14</sup>, porém essa prática precisa ser construída democraticamente no cotidiano das instituições e da vida dos cidadãos, pois a escola é um dos espaços privilegiados e sua tarefa principal é educar para o exercício da cidadania. É necessário lembrar que os processos de democratização internos da escola implicam a organização política da sociedade civil e a luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da

---

<sup>12</sup> PPP= Projeto Político Pedagógico

<sup>13</sup> SEMED= Secretaria Municipal de Educação

<sup>14</sup> PROSED= Processo Seletivo para Diretores

sociedade, processo que caminha passo-a-passo com as lutas sociais, no sentido de garantir a educação de qualidade para todos.

Tratando das *atividades que a escola oferece à comunidade* os professores responderam que as duas escolas promovem atividades como torneios de futebol e outros.

No que se refere ao ponto *apoio das pedagogas das escolas*, 100% dos professores de ambas as escolas responderam que sim, contam com o apoio dos pedagogos. Vale a pena ressaltar aqui, o desempenho das pedagogas das escolas “VIDA” e “LUZ” e de outras por aí que dedicam tempo em orientar os professores sobre como ensinar, observando o seu desempenho em aulas e encorajando os funcionários a fazer o melhor no seu trabalho. Elas instruem e aconselham os professores de uma forma solidária, encorajando-os a definir objetivos que proporcionem o próprio crescimento profissional.

Quando é necessário as pedagogas ajudam algum professor ou funcionário, comportam-se como mentoras ao invés de como juízas. Encorajam os professores a tentar novas idéias, elogiam e reconhecem os professores para um trabalho bem feito e pedem aos pais e alunos que façam o mesmo. Desdobram-se executando muitas atividades para cobrir o déficit de funcionários, visando altas expectativas para as realizações acadêmicas e estabelecem orientações claras sobre o assunto, nas políticas e nos procedimentos das escolas.

No decorrer da entrevista, indagamos aos professores se *os gestores contam com o apoio da SEMED*. Dos professores entrevistados na escola “VIDA”, 75% responderam que sim e, apenas 50% dos professores da escola “LUZ”, numa visão crítica, afirmaram que o gestor conta com esse apoio. Alguns professores ressaltaram que se percebe claramente a falta de apoio da SEMED no atendimento às carências das escolas, quer no âmbito físico, quer no âmbito administrativo. O que mais compromete o trabalho e impede a qualidade do ensino é a defasagem no quadro de funcionários das escolas, pois para que as escolas não parem de funcionar, os gestores assumem os lugares de secretários, de merendeiras, de serventes, de pedagogos, etc.

A atitude da Secretaria (Macro Sistema) em não preencher o quadro efetivo dos funcionários das escolas é analisada como descaso e falta de respeito com todas as pessoas da comunidade escolar, uma vez que a ação educacional é conjunta, isto é, uma função depende da outra. Mesmo assim, a Secretaria, sabedora da situação, não havia (até o momento desta pesquisa) tomado quaisquer providências sobre o assunto.

Os gestores sentem-se, por certo, sozinhos em seu trabalho (não podem contratar funcionários, pois não possuem essa autonomia) e é possível que os professores, percebendo essa situação também se sintam isolados.

### 3.3.2 – Percepção dos Pedagogos sobre a Prática da Gestão Escolar

As escolas “VIDA” e “LUZ” contam com duas coordenadoras pedagógicas, cuja preocupação básica é o aperfeiçoamento profissional e pessoal do professor. São as grandes responsáveis pela formação e orientação dos professores, acompanhando as atividades em sala de aula, na busca conjunta de uma melhor qualidade de ensino.

Indagamos ainda sobre a posição das pedagogas na *tomada de decisão da escola*, a resposta foi unânime com relação à participação. Nas escolas há uma relação diferente entre pessoas. Todas participam do processo da tomada de decisão. Professores e pedagogas sentem-se valorizados, como principais agentes do projeto da escola, têm acesso e voz nos diferentes aspectos de seu funcionamento.

Quanto à questão se existe ou não uma *gestão participativa*, as pedagogas responderam de forma unânime que sim. O voto aberto é uma estratégia muito utilizada. Os gestores são figuras presentes, participantes e muito respeitados nas escolas e na comunidade.

Embora exista diálogo, voto aberto na hora da tomada de decisões, as pedagogas responderam que não participaram da *escolha dos gestores* e os mesmos ingressaram nas escolas por meio do PROSED.

Perguntamos às pedagogas se o *diálogo com os gestores das escolas é aberto*. A pedagoga da escola “VIDA” respondeu que sim, a da escola “LUZ” disse que essa relação precisa melhorar, pois devido o gestor assumir outros “papéis” na escola, tudo fica mais complexo e as obrigações terminam ficando somente para a coordenação pedagógica, o que, sem dúvida, termina sobrecarregando e desanimando o profissional. Porém, diante do exposto, a pedagoga está sempre disposta a contribuir da melhor maneira possível.

O apoio da SEMED, sem dúvida é muito importante. Se os gestores não contam com esse apoio, tudo se torna inviável, principalmente no que se refere a necessidade de prover o quadro de pessoal. Os gestores não podem negar o atendimento ao público e o que acontece é que acabam fazendo o trabalho de secretários, deixando de dar mais apoio às pedagogas e alunos.

### 3.3.3 – Percepção dos Pais e Alunos sobre a Prática Escolar

Verificamos como resultado das entrevistas que professores, coordenadoras pedagógicas, funcionários e gestores acreditam, todos de igual modo, na importância da ajuda

e participação dos pais para o bom desempenho dos alunos na escola. É bastante recorrente, especialmente no discurso do corpo docente, a afirmação da dependência do professor em relação ao que é feito pela família. O aluno gosta quando os pais estão perto. O estar solto para eles não faz bem. Percebemos também que os alunos gostam de um pouco de “freio”. Deve haver controle tanto na escola quanto em casa, porque o aluno sente quando há limites num lugar e não há no outro. Houve muita aproximação nas respostas dos pais e alunos, razão pela qual fizemos uma análise paralela.

Indagamos aos pais e alunos se *a gestão é participativa* e 100% dos entrevistados disseram que sim, que eles participam, são convidados para reuniões e outros eventos programados pelas escolas.

Sobre a *relação de poder*, os pais responderam que é democrática, que os gestores sabem ouvir e procuram cumprir o que é decidido nas reuniões.

As duas escolas “VIDA” e “LUZ” são *abertas à participação*, segundo os alunos e os pais, além disso promovem atividades comunitárias, como jogo de futebol, mutirões de limpeza, encontros e palestras educativas, como também cedem as quadras das escolas para a realização de aniversários, casamentos, formaturas e outros eventos da comunidade.

Pais e alunos foram questionados se *gostam das aulas ministradas pelos professores* e 22% dos pais e alunos responderam que os professores precisam renovar suas aulas para atrair mais a atenção dos alunos.

### 3.3.4 – Percepção dos Funcionários sobre a Prática da Gestão Escolar

Identificar perspectivas de construção e construir com envolvimento e competência dos outros é uma característica marcante do trabalho de líderes participativos. Assim é o clima que se estabelece nas escolas “VIDA” e “LUZ”.

Todos os funcionários das escolas supracitadas participam na tomada de decisões. A participação é de 100% em ambas as escolas.

Questionamos se *a gestão é participativa ou não*, os funcionários responderam que é participativa, porém quando perguntamos se a relação com o gestor acontece de forma aberta, apenas 66% dos funcionários da escola “VIDA” responderam que sim. Outros acham difícil a relação com o gestor e preferem fazer o seu trabalho isoladamente. Na escola “LUZ” a relação é 100% aberta.

Quando se trata do assunto *apoio por parte da SEMED*, a resposta de todos os segmentos pesquisados é a mesma: os gestores recebem pouco apoio da Secretaria.

Os funcionários informaram ainda que dispõem da ajuda dos gestores no desenvolvimento de suas funções, que recebem orientações sobre suas dúvidas ou dificuldades. De acordo com os funcionários, as escolas *promovem atividades diversas para a comunidade*. Atividades estas que já foram mencionadas anteriormente.

### 3.3.5 – Percepção dos Diretores sobre a Prática da Gestão Escolar

A preocupação com a qualidade do ensino e a conquista gradual da autonomia da gestão escolar, levaram os gestores a desenvolver um clima organizacional favorável e harmonioso, na tentativa de que todos participem da tomada de decisão de forma democrática. Porém, há os que não aceitam participar de nada do que é oferecido nas escolas. A passividade desses profissionais também é respeitada. Alguns acabam, muitas vezes, mudando de idéia e passam a participar.

Perguntamos aos gestores sobre as estratégias usadas por eles para conseguirem, de fato, uma *gestão participativa*. Eles nos responderam que, além do conhecimento administrativo e pedagógico que o cargo exige, é necessário também ter carisma e simpatia para saber lidar com as pessoas. Questionamos aos gestores se a gestão participativa é uma proposta apropriada para todos os tipos de escola. Eles nos responderam que nem todas as situações na gestão são semelhantes. Em algumas organizações, a equipe da escola é formada por professores altamente capacitados e experientes e em outras, por professores que apresentam baixa qualificação ou, até mesmo, não apresentam as qualificações necessárias para o desempenho profissional competente.

Alguns integrantes da equipe da escola podem ter um senso claro do seu trabalho, enquanto outros demonstram insegurança de como realizar determinadas tarefas. Algumas tarefas podem ser rotineiras e altamente estruturadas, enquanto outras são ambíguas e desestruturadas. Alguns funcionários podem ser altamente confiantes e capazes, enquanto outros necessitam de direcionamento e a sua autoconfiança é baixa.

Para atingirem seus objetivos como escola participativa e eficaz, os gestores nos informaram que escolhem o estilo de liderança adequado de acordo com a situação. Além disso, trabalham pacientemente, para construir as habilidades e desenvolver a experiência

da equipe profissional ao oferecer-lhes as orientações e as instruções necessárias, ao apoiar e, finalmente, ao delegar poder.

Assim, as políticas públicas comprometidas com objetivos democráticos, constituintes de uma nova qualidade de ensino, não podem ignorar a necessidade de propor os meios adequados para a realização desses objetivos, dentre os quais se incluem desafios de mudanças na própria estrutura escolar, ou mesmo a criação de uma nova estrutura didática/administrativa e política.

Isto porque, como a prática tem demonstrado, é impossível assegurar a democratização da escola sem facultar às unidades escolares condições político-institucionais favoráveis.

Sobre o aspecto da *relação de poder democrática*, os gestores responderam que é normal e que não têm problemas maiores com relação a isso, uma vez que todos se respeitam mutuamente e também respeitam a hierarquia. O diálogo e o bom senso predominam nas relações entre todos que fazem parte das escolas.

Os gestores foram ainda questionados se as *escolas são abertas à participação*. Responderam que sim, são abertas à participação e trabalham com vários projetos (os quais já foram citados anteriormente), onde tanto funcionários como os demais membros da comunidade em geral podem participar. As escolas, segundo os gestores, são vistas como ponto de referência no bairro para muitas pessoas.

Indagamos ainda sobre a *participação dos gestores na elaboração do projeto político pedagógico*. Os gestores nos responderam que estão se esforçando juntamente com a SEMED para desenvolverem a construção desses projetos, os quais já estão em tramitação e as escolas vêm dinamizando esta construção. O que falta, na realidade, para que esses projetos fiquem prontos é a disponibilidade de tempo e a decisão firme por parte dos próprios gestores em finalizarem os projetos de suas escolas.

Perguntamos se a *comunidade participou na escolha deles para o cargo de gestores* e eles responderam que não, a comunidade não participou. Eles ingressaram nas escolas através do Concurso Público para Diretores de Escolas (PROSED), realizado pela Secretaria de Educação, o qual desenvolveu-se em três etapas: 1) prova de conhecimentos gerais sobre estrutura e leis do ensino (Educação, em geral); 2) Avaliação dos pais e comunidade escolar e 3) Avaliação do Distrito Educacional no qual os gestores são lotados.

Abordamos ainda sobre a *relação entre gestores e professores*. Se isso acontece de forma democrática, aberta e participativa. Eles nos responderam que a alma da gestão escolar revela-se em dois aspectos muito importantes para o bom andamento dos trabalhos: 1) a

solução dos problemas e 2) o processo decisório participativo. O diálogo e a compreensão são dois fatores que colaboram e influenciam bastante no relacionamento entre gestores e professores e o conflito entre ambos, na hora da resolução dos problemas, inibiria a cooperação na melhoria das escolas.

Finalmente, perguntamos aos gestores se *eles contam com o apoio administrativo e pedagógico da SEMED*. Eles nos responderam que precisam de mais atenção e apoio da Secretaria na resolução dos problemas, pois muitas vezes, sentem -se sozinhos para decidir o que fazer, uma vez que são cobrados pela comunidade e outras vezes, não podem decidir nada sem o respaldo da Secretaria. É necessário mais urgência na maioria das decisões por parte da SEMED.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa nos propusemos a analisar, “como as escolas da rede de ensino municipal de Manaus estão desenvolvendo os princípios de autonomia, cooperação e participação no exercício da gestão escolar, levando em consideração a garantia do padrão da qualidade do ensino. Assim sendo, a discussão dos resultados desta pesquisa mostra que o que parece essencial na defesa da escola pública de qualidade é que esta se refira à educação por inteiro, não apenas a aspectos parciais passíveis de serem medidos mediante provas e exames convencionais.

Neste sentido, como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, ao usufruir dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. Desta forma, podemos considerar que:

1. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

No que se refere às políticas públicas em educação isso deve significar uma afirmação radical da função escolar de formação para a democracia, com projetos e medidas que adotem essa função de forma explícita e planejada. Isso implicará, em termos de sua viabilidade, a necessidade de se levar em conta a concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola, tendo em vista a superação dos obstáculos à mudança e o diálogo com as potencialidades de transformação que aí se verificam. Por outro lado, para que essa função se

realize de fato, a necessária coerência entre discurso e realidade exige que a organização didático-pedagógica e a estrutura administrativa da escola se façam de acordo com princípios e procedimentos também democráticos.

Observamos que os gestores estão preocupados com a situação de suas escolas, de forma geral. Apresentam propostas para resolver problemas como: desistência, evasão escolar, disciplina, trabalhos burocráticos, atendimento à comunidade e outros. Promovem reuniões, debatem, trocam idéias numa busca incansável pela qualidade do ensino.

Entendemos que a escola vive permanentemente contradições que resultam da sua própria inserção no mundo capitalista globalizado. Ao mesmo tempo em que reproduz as estruturas da dominação da sociedade, a escola é um campo aberto à interpelação desse padrão de dominação.

Quando a Escola oferece situações de desafio e de aprendizagens que levam ao questionamento do senso comum, ao desenvolvimento das capacidades de argumentação, de crítica e de criatividade, ela possibilita a efetivação para patamares superiores. O exercício desse papel implica na tomada de decisões político-pedagógicas em várias instâncias do sistema educacional e da escola.

Podemos perceber uma nova experiência de gestão democrática no interior do sistema educacional, não mais enraizada no individualismo nem nos objetivos do mercado e do consumo, mas construído por novas relações coletivas de solidariedade e de consciência crítica, exige a redefinição das relações políticas no interior da escola e desta com a comunidade.

Neste contexto, percebemos também, através desta pesquisa que já houve, sem dúvida, uma mudança significativa no sistema educacional da rede municipal do ensino de Manaus, mudança esta que está sendo infiltrada no interior das escolas e estas, por sua vez, esforçam-se, através de todos os profissionais que ali labutam, para oferecerem um ensino de qualidade em um ambiente agradável e participativo.

2. Percebemos, por outro lado, a falta de participação da maioria dos entrevistados na construção do projeto político-pedagógico das escolas, o qual é considerado um dos recursos para instaurar a prática da gestão democrática, que com base nos conselhos escolares, cria a possibilidade de participação efetiva da comunidade na deliberação sobre os problemas mais urgentes da educação. É através dos conselhos escolares e do projeto político-pedagógico que a escola cria condições para a efetiva liberdade de cada um no conjunto da vida coletiva.

3. Outro aspecto que detectamos foi relacionado à escolha dos gestores das escolas, que é considerado um dos eixos da gestão democrática. A comunidade escolar não participou dessa escolha, pois os gestores foram encaminhados para as escolas diretamente pela Secretaria de Educação. É certo que os gestores foram selecionados através do Processo Seletivo para Diretores (PROSED), porém essa prática precisa ser construída democraticamente no cotidiano das instituições e da vida dos cidadãos, pois a escola é um dos espaços privilegiados e sua tarefa é educar para o exercício da cidadania. É necessário lembrarmos que os processos de democratização interna da escola implicam a organização política da sociedade civil e a luta por transformações sociais que viabilizem o exercício efetivo da democracia no âmbito da sociedade, processo que caminha passo-a-passo com as lutas sociais, no sentido de garantir a educação de qualidade para todos.
4. Necessário se faz que as escolas pesquisadas (e outras com o mesmo problema) interajam mais para conquistarem a disciplina de seus alunos na base do diálogo e conscientização, mobilizando a classe estudantil para o valor de seu papel dentro da sociedade, sem confundirem democratização com insubordinação. Se todos compreenderem que a liberdade individual concretiza-se no processo de participação política, na capacidade de o sujeito decidir sobre seu próprio destino e contribuir para a construção da sociedade ou para a gestação de uma nova sociabilidade, sem dúvida, teremos alunos cidadãos e participativos, professores mais realizados e mais felizes e escola descentralizada, autônoma e cidadã.
5. Percebemos muita dedicação no trabalho das pedagogas das escolas. Sempre estão prontas a promoverem reuniões, buscarem soluções para os problemas educacionais em conjunto com os outros professores. Este é, sem dúvida, um ponto positivo na educação, pois a prática educacional não se articula com profissionais insatisfeitos, que não correspondam e nem reajam frente às lutas e os desafios do dia-a-dia das escolas.
6. Embora os professores tenham que enfrentar muitas dificuldades, tais como: falta de material pedagógico, classes super-lotadas, falta de assistência pedagógica, salário insignificante (que na maioria das vezes obriga o professor a mais de uma jornada de trabalho), as inadequadas condições de trabalho vêm sendo superadas com muito interesse dos professores em busca da qualidade de ensino. Consideramos estes profissionais como verdadeiros heróis, tendo em vista todas as dificuldades mencionadas eles não perdem a esperança de que um dia tudo vai melhorar.

7. Um ponto que merece destaque é a questão da participação da população na escola, pois dificilmente será conseguida alguma mudança se não partir de uma postura positiva da instituição com relação aos usuários, em especial pais e responsáveis pelos estudantes, oferecendo ocasiões de diálogo, de convivência verdadeiramente humana, numa palavra de participação na vida da escola. Percebemos que nas escolas pesquisadas isso é realidade.

As observações anteriores sintetizam os resultados do longo e complexo movimento de conquista da escola por setores cada vez mais abrangentes das populações urbanas e da coletividade em geral. Isso implica no melhor preparo de gestores, pedagogos e professores, pois a população está a cada dia mais exigente, pois é imperioso concluir que a educação em nosso país mudou radicalmente e, de certo modo, numa direção positiva.

Enfim, entendemos que esta pesquisa por si só não tem o poder de proceder mudança na qualidade do ensino, nem na forma de aplicação da gestão escolar, contudo, ela pode constituir-se em um manancial importante às políticas governamentais, oferecendo informações sobre a realidade das escolas, como vem se desenvolvendo as práticas do trabalho dos gestores, as dificuldades que os gestores das escolas pesquisadas e outros gestores ultrapassam no exercício de suas funções, as quais muitas vezes passam “despercebidas” pela SEMED, impedindo mudanças qualitativas verdadeiramente comprometidas com a democratização da educação básica.

Quadro 5  
Entrevistas Aplicadas aos Gestores

ESCOLA “VIDA”			ESCOLA “LUZ”	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Participação na Tomada de Decisão da Escola	01	100	01	100
Gestão Participativa	01	100	01	75
Relação de Poder Democrática	01	100	01	100
Escola aberta à Participação	01	75	01	100
Participação na elaboração do PPP*	01	100	01	100
A comunidade participou na sua escolha p/gestor da escola	01	00	01	00
A Escola promove Atividades Comunitárias	01	100	01	100
A relação dos professores é aberta c/ a Direção da Escola	01	100	01	100
Conta c/ o apoio pedagógico da Escola	01	100	01	100
O Gestor conta c/ o apoio da SEMED	01	75	01	50

Fonte: Escolas “VIDA” e “LUZ”. Pesquisa realizada em março de 2008.

Quadro 6  
Entrevistas Aplicadas aos Professores

ESCOLA "VIDA"			ESCOLA "LUZ"	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Participação na Tomada de Decisão da Escola	04	75	04	50
Gestão Participativa	04	75	04	75
Relação de Poder Democrática	04	100	04	75
Escola aberta à Participação	04	75	04	100
Participação na elaboração do PPP	04	25	04	25
Participação na escolha do Gestor	04	00	04	00
A Escola promove Atividades Comunitárias	04	100	04	100
A relação dos professores é aberta c/ a Direção da Escola	04	75	04	50
Conta c/ o apoio pedagógico da Escola	04	100	04	100
O Gestor conta c/ o apoio da SEMED	04	75	04	50

Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

Quadro 7  
Entrevista Aplicada aos Pedagogos

ESCOLA "VIDA"			ESCOLA "LUZ"	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Participação na Tomada de Decisão da Escola	01	100	02	50
Gestão Participativa	01	100	02	100
Relação de Poder Democrática	01	100	02	100
Escola aberta à Participação	01	100	02	100
Participação na elaboração do PPP	01	100	02	100
Participação na escolha do Gestor	01	00	02	00
A Escola promove Atividades Comunitárias	01	100	02	100
A relação dos professores é aberta c/ a Direção da Escola	01	100	02	50
Conta c/ o apoio do Gestor da Escola	01	100	02	100
O Gestor conta c/ o apoio da SEMED	01	100	02	50

Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

Quadro 8  
Questionário Aplicado aos Funcionários

ESCOLA "VIDA"			ESCOLA "LUZ"	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Participação na Tomada de Decisão da Escola	03	100	03	100
Gestão Participativa	03	100	03	100
A relação dos funcionários é aberta com o gestor da escola	03	66	03	100
Conta com o apoio do Gestor da escola p/desenvolver suas atividades	03	100	03	100
O gestor conta com o apoio da SEMED	03	66	03	33
A escola promove atividades comunitárias	03	100	03	100

Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

Quadro 9  
Questionário Aplicado aos Pais e/ou Responsáveis dos Alunos

ESCOLA "VIDA"			ESCOLA "LUZ"	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Gestão é Participativa	03	100	02	100
A relação de poder é democrática	03	100	02	100
A escola é aberta à participação	03	100	02	100
A escola promove atividades comunitárias	03	100	02	100
Gosta das aulas ministradas pelos professores	03	66	02	33
Os filhos gostam da escola	03	100	02	100

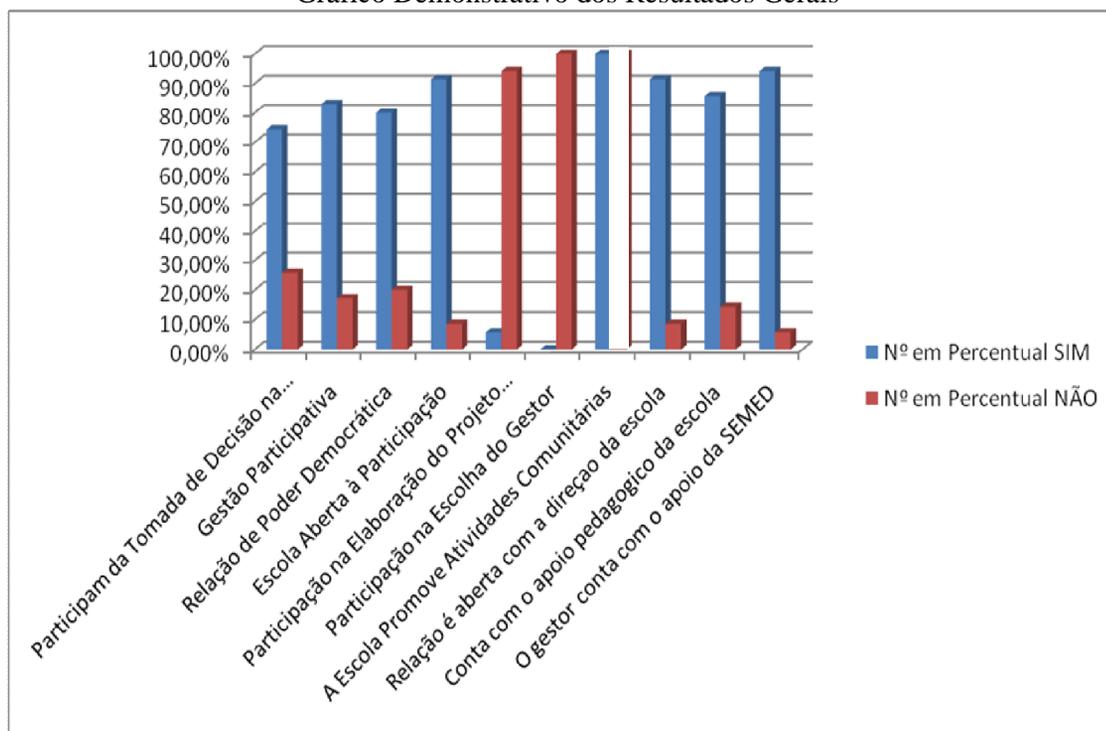
Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

Quadro 10  
Questionário Aplicado aos Alunos

ESCOLA "VIDA"			ESCOLA "LUZ"	
INDICADORES DE PARTICIPAÇÃO	Nº	%	Nº	%
Gestão é Participativa	06	100	06	100
A relação de poder é democrática	06	100	06	100
A escola é aberta à participação	06	100	06	100
A escola promove atividades comunitárias	06	100	06	100
Gosta das aulas ministradas pelos professores	06	66	06	33
Gostam de ir à escola	06	100	06	100

Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

Gráfico 1  
Gráfico Demonstrativo dos Resultados Gerais



Fonte: Escolas "VIDA" e "LUZ". Pesquisa realizada em março de 2008.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guido. O professor que não ensina: uma leitura do discurso do profissional do magistério. Minas Gerais, 1983. **Dissertação de Mestrado** - FAE-UFMG.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado**. Paris: Pensée, 1970.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide aparecida de Souza. **Fundamentos da metodologia científica: um guia para iniciação científica**. 2. Ed. Ampliada. São Paulo: Makron Books, 2000.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia, Feusp, 1998.

BEZERRA, Aldenice Alves. **Escola pública no Amazonas: as políticas de 1987 a 1994**. Manaus: EDUA, 2003.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação. Amazônida: **Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus, ano 8, n. 2, jul./dez., 2003.

BIANCHETTI, Roberto G. **O modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

BORDENAVE, J. **O que é participação**. 8. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

CASTRO, Rubens da Silva; SILVA, Jorge Gregório da. **Novos comentários à LDB: lei de diretrizes e bases da educação, Lei n. 9.394/96**. Manaus: EDUA, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Célia; SILVA, Itamar. Gestão escolar democrática: um projeto em construção. In: **Revista Brasileira de Educação (RBAE)**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 72-73.

CUNHA, Luiz Antonio. Escola pública, escola particular e democratização do ensino. In: GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: ÁTICA, 1994. (Série Pensamentos).

CURY, C. R. Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira da Política e Administração da Educação – RBPAE**, v.18, n.2, jul./dez., 2002.

\_\_\_\_\_. **Estado e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1984.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FERREIRA, Naura C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_; MACHADO, Lourdes Marcelino (Org.). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção educação universitária).

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Dirce Mendes da (Org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas (SP): Papyrus, 1994.

I FÓRUM NACIONAL. Belo Horizonte, MG. Desafio da qualidade total no ensino público. GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática e qualidade de ensino**, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. v.24. São Paulo: Cortez, 2003.

GENTILI, P. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

**GRANDE Dicionário Enciclopédico Escolar**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. 3 e 5 v.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIRSCH, Joachim. **Globalización, capital & Estado**. Tradução para o espanhol Gabriela Contreras Pérez. México: Universidade autônoma Metropolitana – Xochimilco, 1998, p. 83.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, nov., 2001.

IANNI, O. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e neosocialismo. In: BEZERRA, Aldenice Alves. Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade **Federal do Amazonas**, Manaus, ano 8, n. 2, jul./dez., 2003.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LUCK, Heloísa et. al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2006.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: CHIRADELLI, Paulo Fr. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARQUES, Mário Osório; XAVIER, Antonio Carlos da R. Reflexões sobre a qualidade total nas escolas. In: ANTUNES, Ana Maria C. **Estado e educação**. Campinas: Papirus, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 13.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).

**NOVAS tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar** . Celso João Ferretti et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

**O FAZER pedagógico: entre o método e a metodologia** . Jorge Gregório da Silva, Elizeu Vieira Moreira e Osmarina Guimarães de Lima (Orgs.). Manaus: Editora Nilton Lins, 2006.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens** . Petrópolis (RJ): Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz. **Tratado de metodologia científica: projetos e pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses** . São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. In: GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro** . São Paulo: ÁTICA, 1994. (Série Pensamentos).

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. In: \_\_\_\_\_ . **Gestão democrática da escola pública** . 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino: a contribuição dos pais** . 3. reimpr. São Paulo: Xamã, 2007.

\_\_\_\_\_. Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 18, Porto Alegre. **Anais: Sistemas e instituições: repensando a teoria na prática**. Porto Alegre, ANPAE, 1997, p. 303-314.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, J.F. **O que é pós-moderno?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública. In: \_\_\_\_\_. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu/Cortez, 1991.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: **Política e gestão da educação: dois olhares**. Lourdes Marcelino Machado e Naura Syria Carapeto Ferreira (Orgs.). Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UHLE, Águeda Bernadete. A administração educacional: suas transformações e o perigo. In: FONSECA, Dirce Mendes da. **Administração educacional: um compromisso democrático**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1997.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

# **ANEXOS**

## A. PLANO ELABORADO PARA A PESQUISA DE CAMPO

### 1. IDENTIFICAÇÃO

✚ NOME DA PESQUISADORA: Marilene de Sena e Silva

✚ TÍTULO DA PESQUISA: “**GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MANAUS**”

✚ ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra

✚ OBJETIVO GERAL: Analisar como as escolas da Rede de Ensino Municipal de Manaus (Distrito Leste I) estão desenvolvendo os princípios de descentralização, autonomia e participação no exercício da gestão escolar, tendo em vista o que estabelece o Art. 206 da Constituição Federal (1988) e foi legalizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96 (Art. 14) que traz em seu texto a gestão democrática do ensino público, bem como a relevância da garantia do padrão da qualidade do ensino.

✚ ESCOLAS A SEREM PESQUISADAS:

- a) **ESCOLA MUNICIPAL “VIDA”**- localizada no Bairro do Mauazinho, Zona Leste da Cidade. A escola possui 10 salas de aulas; 01 sala de informática; 01 biblioteca; 01 secretaria; 01 sala de professores, além de banheiros, cozinha, refeitório e outras dependências. Oferece pela manhã, educação infantil (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries); à tarde e à noite, ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). A escola dispõe do gestor e 01 (uma) pedagoga que atende os turnos vespertino e noturno, respectivamente.
- b) **ESCOLA MUNICIPAL “LUZ”**- localizada no Bairro do Mauazinho, Zona Leste da cidade. A escola possui 14 salas de aulas; 01 biblioteca; 01 secretaria; 01 sala de vídeo; 01 sala de informática; 01 sala de professores, 01 sala do gestor, além de banheiros, cozinha, refeitório e outras dependências. Oferece nos turnos matutino e intermediário educação infantil, à tarde e à noite, ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries). A escola dispõe apenas do gestor. Não dispõe de pedagogo, nem secretário.

✚ SUJEITOS QUE PARTICIPARÃO DA PESQUISA:

Serão entrevistadas 96 pessoas, sendo: 02 (dois) gestores; 04 (quatro) pedagogos; 30 (trinta) professores; 30 (trinta) alunos; 20 (vinte) pais (representantes da comunidade) e 10 (dez) funcionários da escola.

**B. CRONOGRAMA DE ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS NA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA MUNICIPAL “VIDA”**

ATIVIDADES	PERÍODO/ 2007					PERÍODO/2008				
	NOV. 4 <sup>a</sup> . SEM.	DEZ. 1 <sup>a</sup> . SEM.	DEZ. 2 <sup>a</sup> . SEM.	DEZ. 3 <sup>a</sup> . SEM.	DEZ. 4 <sup>a</sup> . SEM.	FEV. 3 <sup>a</sup> . SEM.	FEV. 4 <sup>a</sup> . SEM.	MAR. 1 <sup>a</sup> . SEM.	MAR. 2 <sup>a</sup> . SEM.	MAR. 3 <sup>a</sup> . SEM.
Conversa informal c/os entrevistados										
Observação										
Pré-testagem										
Aplicação da entrevista com o gestor										
<sup>15</sup> Aplicação da entrevista com os professores/pedagogos										
Aplicação da entrevista com os funcionários										
Aplicação da entrevista com os alunos										
Aplicação da entrevista com os pais ou responsáveis										
Tabulação dos resultados										
Análise estatística dos dados										
Relatório da Pesquisa										

<sup>15</sup> Serão aplicadas entrevistas com perguntas abertas e fechadas. Nas questões fechadas, será apresentado ao entrevistado um conjunto de alternativas de respostas para que seja escolhida a que melhor represente sua situação ou ponto de vista; Nas questões abertas, será apresentada a pergunta e deixar-se-á um espaço em branco para que a pessoa escreva sua resposta sem qualquer restrição;

### C. ENTREVISTA APLICADA AO GESTOR DA ESCOLA

1. Tempo de gestão na escola -----  
-----  
-----
2. Formação profissional? Fez curso de especialização? Qual (is)? -----  
-----  
-----
3. Como percebe a participação na Tomada de decisões em sua escola ?-----  
-----  
-----  
-----
4. Você acha que a sua gestão é participativa? Por quê? -----  
-----  
-----
5. Como avalia a sua Gestão? Como percebe o seu trabalho na escola? -----  
-----  
-----
6. Você caracteriza a relação de poder que exerce na escola como democrática ? -----  
-----  
-----
7. Como avalia a participação dos professores, corpo administrativo, técnico, alunos e pais na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola? -----  
-----  
-----
8. A comunidade participou na sua escolha para assumir o cargo de gestor desta escola?  
SIM ( ) NÃO ( ) POR QUÊ? -----  
-----  
-----
9. Que tipo de apoio você tem recebido da Secretaria Municipal de Educação e do Distrito a que a escola está subordinada? -----  
-----  
-----  
-----  
-----
10. Como compreende a democratização da gestão escolar ou gestão democrática? Como define uma gestão participativa? Você acha possível desenvolver uma gestão participativa

mesmo sabendo que ela está subordinada a uma instituição superior? -----

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

11. Os professores, os alunos e a comunidade estão preparados para este exercício? -----

-----  
-----

12. Você acredita que uma abertura à participação de todos os envolvidos na escola colabora para um maior compromisso deles no processo da escola?-----

-----  
-----  
-----  
-----

13. Você poderia citar três aspectos positivos e três aspectos que precisam melhorar na sua gestão na escola?-----

-----  
-----  
-----

## D. QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PAIS E ALUNOS

1. Você considera a gestão da escola participativa?

SIM  NÃO  MAIS OU MENOS

2. Como você avalia a relação do gestor com os alunos e os pais dos alunos?

AUTORITÁRIA  DEMOCRÁTICA

3. A escola é aberta à participação?

SIM  NÃO  POR QUÊ?

---

---

4. A escola promove atividades comunitárias?

SIM  NÃO QUAIS?

---

---

---

5. Você gosta das aulas ministradas pelos professores?

SIM  NÃO  MAIS OU MENOS

6. Vocês gostam da escola?

SIM  NÃO POR QUÊ?

---

---

---

## E. ROTEIRO PARA REALIZAR A OBSERVAÇÃO NA PESQUISA DE CAMPO

- ✚ Nome da Instituição que patrocina a Pesquisa: Universidade Federal do Amazonas (UFAM)- Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)-Mestrado em Educação
- ✚ Título da Pesquisa: “GESTÃO DEMOCRÁTICA E QUALIDADE DE ENSINO NAS ESCOLAS DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE MANAUS”
- ✚ Orientadora da Pesquisa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aldenice Alves Bezerra
- ✚ Observadora: Mestranda Marilene de Sena e Silva
- ✚ Tipo de Observação: Livre<sup>16</sup>
- ✚ Assuntos a serem observados:
  - Observar como acontece a relação entre gestor e professores; professores e alunos; gestor e funcionários; escola e comunidade (Clima da escola ou Clima institucional);
  - Observar se há coerência entre o discurso e a prática, isto é, se existe de fato uma gestão participativa, ou se a gestão é autoritária e centralizada;
  - Observar se existe o Projeto Político Pedagógico e como é realizado seu planejamento (participativo ou centralizador);
  - Descrever os comportamentos, ações, atitudes dos atores que compõem a escola;
  - Descrever o meio (ambiente) físico da escola (caracterizar através de uma pequena planta da escola);
  - Descrever as atividades específicas da escola - observar se há integração dos alunos nas atividades em foco;
  - Descrever a prática pedagógica (a transmissão dos conteúdos, o uso do livro didático, etc.);
  - Descrever a atuação do pedagogo da escola;
  - Descrever os diálogos ao redor da observadora.
  - Conclusão da Observação

✚ Local da Observação: Escola Municipal \_\_\_\_\_

✚ Dia \_\_\_\_\_ Mês \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_

---

<sup>16</sup> A observação livre satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré - categorias para compreender o fenômeno que se observa.